



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Elsa Maria Ferro Ribeiro da Silva

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - AVALIAÇÃO DO MODELO DE
ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR
UNIVERSITÁRIO**

COIMBRA

2012

ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - AVALIAÇÃO DO MODELO DE
ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR
UNIVERSITÁRIO**

Tese de doutoramento apresentada à
Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra
com vista à obtenção do grau de doutor em
Ciências da Educação Física

Orientador: Professor Doutor Rui Gomes

COIMBRA

2012

Ribeiro da Silva, E. (2011). *Formação Inicial de Professores - Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Apesar de defendermos convictamente que os agradecimentos são algo do foro íntimo e pessoal e, por isso, dirigidos individual e pessoalmente a cada um dos visados, chegados a este momento não pudemos deixar de o fazer publicamente, de uma forma simples, quase simbólica, àqueles que não se limitaram a apoiar-nos neste percurso mas que o tornaram possível:

- À Universidade de Coimbra, a minha Universidade, por me ter acolhido no seu seio.**

- À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, pelas condições que me proporcionou para o desenvolvimento deste trabalho, apesar das constantes e enormes dificuldades com que se tem deparado nestes seus vinte anos de existência.**

- Ao meu orientador, Prof. Doutor Rui Gomes, colega dedicado e orientador incansável, com quem tive o privilégio de partilhar (todos) estes anos de trabalho, os quais me enriqueceram de forma imensurável tanto cientificamente como profissionalmente.**

- Aos meus colegas da FCDEF, apoiantes incondicionais nos bons e maus momentos.**

- Ao Miguel, ao Paulo e ao Luís, meus colegas de gabinete, sobre quem não é possível traduzir em palavras tudo o que deles recebi.**

- A todos os funcionários, os actuais e os que entretanto se aposentaram, que nunca me deixaram esmorecer.**

- Aos colegas orientadores das escolas que colaboraram com a FCDEF ao longo de todos estes anos e, particularmente, aos participantes no estudo.**

- Aos meus alunos, razão deste estudo.**

- Aos meus Pais e aos meus Filhos...**

RESUMO

A preocupação em identificar as dificuldades dos professores em início de carreira, por necessidade de encontrar formas de apoio, de ajuda e de supervisão, conduziu ao surgimento duma linha de investigação específica no interior da formação de professores constituindo os resultados destes estudos pontos de referência fundamentais para as orientações e decisões das entidades formadoras. O que nos levaria a supor um maior investimento na investigação desta área, traduzida numa maior quantidade de estudos. Verificando não ser esta a realidade propusemo-nos avançar neste sentido, guiando-nos o interesse em perceber as dinâmicas e influências que se cruzam no processo de Estágio Pedagógico em Educação Física, de forma a compreendermos o que está subjacente às elevadas classificações finais atribuídas aos estagiários e se estas espelham a real extensão das aprendizagens por eles desenvolvidas. Este trabalho, realizado com estagiários em Educação Física das três Universidades públicas portuguesas com Faculdades daquela área, é composto por três estudos: intensivo ou de caso, com uma metodologia baseada na análise do conteúdo de relatórios e diários de estágio; de avaliação concorrente, com uma metodologia mista baseada em registos de observação de aulas e respectivos relatórios e, por fim, um estudo extensivo, seguindo uma metodologia quantitativa, já que baseado em dois questionários construídos em espelho e aplicados a estagiários e respectivos orientadores. Como produtos desta investigação obtivemos, no primeiro estudo um conjunto de três perfis-tipo de estagiário designados por *perfil conhecedor*, *perfil empreendedor* e *perfil inseguro*; no segundo uma caracterização do processo avaliativo e um *perfil de orientador-avaliador* que expressa a natureza contingente das práticas de supervisão e no último um cenário de supervisão que designámos de *hibrido* por se orientar para a resolução dos problemas emergentes, pelo orientador da escola.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Perfis de Estagiário. Perfil de avaliador. Cenário de Supervisão.

ABSTRACT

The concern with identifying the difficulties of early career teachers, and the need to find ways of support, help and supervision, led to the emergence of a specific line of research within teachers education. The results of these studies represent fundamental points of reference for the guidelines and decisions of the training institutions. That would lead us to believe that a larger investment in this area through a higher number of studies was being made, but in reality that was not the case, that was the reason we decided to move in this direction, guided by the interest in understanding the dynamic and influences involved in the Practicum in Physical Education process, in order to understand what underlies the high grades given to in service students and whether those grades reflect the real extent of the learning they develop. This work, conducted with Physical Education Practicum Students from the three Portuguese public universities with faculties in that area, is composed of three studies: case study, with a methodology based on the content of reports and daily journals; concurrent evaluation, with a mixed methodology based on classroom observation and reports and, finally, an extensive study following a quantitative methodology, as it is based on two “mirrored” questionnaires applied to de in-service students and their mentor teachers, respectively

As result of the first study of this investigation we were faced with a set of three practicum student-type profiles designated expert profile, entrepreneur profile and insecure profile. In the second study a characterization of the evaluation process was made and a profile of the mentor-assessor teacher that expresses the contingent nature of supervision practices was obtained. And finally, the result of the last study was a teacher supervision scenario, which we labeled hybrid that relies on the resolution of arising problems by the mentor teacher in the school.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training. Practicum Students Profiles. Assessor Profile. Supervision Scenario.*

ÍNDICE

RESUMO	V
ABSTRACT.....	VI
1. INTRODUÇÃO	17
2. CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL E SOCIAL DO ESTUDO.....	18
3. PROBLEMA EM ESTUDO - O ENSINO COMO PROFISSÃO.....	24
4. OBJECTIVO DO ESTUDO	29
5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	37
5.1. Estádios de desenvolvimento profissional – o professor iniciado	41
5.2. Os saberes do professor	49
5.3. O perfil do estagiário	52
5.4. O professor de Educação Física inexperiente.....	60
5.5. A Supervisão	79
5.6. O Estagiário e o Orientador – mais do que uma relação de ensino-aprendizagem, uma relação afectiva	89
5.7. A Avaliação	94
II PARTE - METODOLOGIA.....	106
6. APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	106
6.1. Apresentação dos procedimentos metodológicos usados nos três estudos	107
6.1.1. Estudo intensivo – estudo de caso exploratório	107
6.1.2. Estudo intensivo de avaliação concorrente.....	112
6.1.2.1. Apresentação da grelha de observação e dos procedimentos da sua construção.....	113
6.1.2.2. Validação da ficha de registo dos dados da observação directa da aula de Educação Física.....	114
6.1.2.3. Validação do instrumento	115
6.1.2.4. Protocolo de aplicação do instrumento de observação	118
6.1.3. Estudo extensivo	119
6.1.3.1. Questionário dirigido ao estagiário.....	123
6.1.3.2. Questionário dirigido aos orientadores.....	126
7. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO INTENSIVO – ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO.....	129
7.1. Apresentação dos procedimentos de construção da amostra.....	129
7.1.1. Apresentação da amostra	132
7.1.2. Apresentação das características das Escolas por indivíduo.....	133

7.1.3.	Instrumentos de recolha de dados do Estudo de caso “exploratório”	137
7.1.4.	Linhas orientadoras para a elaboração do <i>Diário de Estágio</i> :.....	138
8.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO.....	138
8.1.	Apresentação dos resultados da análise do conteúdo.....	140
8.1.1.	1º Momento – Expectativas relativamente ao estágio	140
8.1.1.1.	<i>Apresentação esquemática da categorização</i> :	140
8.1.1.2.	<i>Explicitação dos temas e categorias respeitantes às “Expectativas relativas ao Estágio Pedagógico”</i>	141
8.1.1.3.	<i>Apresentação e análise dos resultados da categorização – expectativas relativas ao Estágio Pedagógico</i>	145
8.1.2.	2º Momento – 1º Semestre do Estágio Pedagógico	159
8.1.2.1.	<i>Apresentação esquemática da categorização</i>	160
8.1.2.2.	<i>Explicitação dos temas e categorias respeitantes ao “1º semestre do Estágio Pedagógico”</i>	161
8.1.2.3.	<i>Apresentação e análise dos resultados da categorização – 1º semestre do EP</i> ... 168	
8.1.2.4.	<i>Análise global</i>	194
8.1.3.	3º Momento – <i>DIÁRIO de ESTÁGIO (2º Semestre do EP)</i>	200
8.1.3.1.	<i>Apresentação esquemática da categorização</i>	200
8.1.3.2.	<i>Explicitação dos temas e categorias respeitantes ao “Diário de Estágio”</i>	201
8.1.3.3.	<i>Apresentação e análise dos resultados da categorização – Diário de Estágio</i>	208
8.1.3.4.	<i>Análise global dos resultados dos Diários de Estágio (3º momento)</i>	239
8.1.4.	4º Momento – Análise do conteúdo dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico	248
8.1.4.1.	<i>Apresentação Esquemática da Categorização</i>	249
8.1.4.2.	<i>Explicitação dos temas e categorias respeitantes à “Análise do conteúdo dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico”</i>	250
8.1.4.3.	<i>Apresentação e análise dos resultados da categorização dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico</i>	256
8.1.4.4.	<i>Análise global dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico</i>	288
9.	CONCLUSÕES DO ESTUDO INTENSIVO	292
10.	ESTUDO INTENSIVO DE AVALIAÇÃO CONCORRENTE	295
10.1.	Apresentação da amostra do Estudo Intensivo de Avaliação Concorrente e dos respectivos procedimentos da sua construção	295
10.2.	Apresentação e análise dos dados da Grelha de registo da observação de aula.....	296
10.3.	Conclusões finais do Estudo de Avaliação Concorrente.....	334
11.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO	341
11.1.	Apresentação e discussão dos resultados dos estagiários.....	342
11.1.1.	Apresentação e caracterização dos indivíduos e do contexto do desenvolvimento do Estágio Pedagógico	342

11.1.1.1.	<i>Caracterização dos estagiários</i>	342
11.1.1.2.	<i>Caracterização do estabelecimento de ensino e equipa docente</i>	343
11.1.1.3.	<i>Caracterização dos materiais e espaços desportivos da escola</i>	344
11.1.2.	Características dos Alunos.....	347
11.1.2.1.	<i>Dimensão das turmas e idades dos alunos</i>	347
11.1.2.2.	<i>Comportamento e Rendimento escolar dos alunos das turmas</i>	348
11.1.3.	Percepção sobre as finalidades e estatuto curricular da disciplina de Educação Física	350
11.1.4.	Núcleo de Estágio	351
11.1.4.1.	<i>Tipo de relacionamento dentro do núcleo</i>	351
11.1.4.2.	<i>Forma de realização das tarefas pelo núcleo</i>	352
11.1.4.3.	<i>Frequência das reuniões de trabalho do núcleo</i>	354
11.1.4.4.	<i>Nível de envolvimento e cooperação de diferentes intervenientes no Estágio Pedagógico</i>	355
11.1.5.	Percepção dos estagiários sobre as Dificuldades sentidas no início e final do Estágio Pedagógico.....	356
11.1.5.1.	<i>Dificuldades sentidas no Início e Final do Estágio relativamente ao conjunto das tarefas</i>	356
11.1.5.2.	<i>Aspectos que melhor definem o Bom e o Mau estagiário</i>	368
11.1.6.	Processo avaliativo do Estágio Pedagógico	371
11.1.6.1.	<i>Percepções sobre o processo de avaliação</i>	371
11.1.6.2.	<i>Aspecto mais e menos positivo em relação ao modelo de Estágio Pedagógico (EP) e sugestão de resolução do negativo</i>	373
11.1.7.	Futuro Profissional do Estagiário	376
11.1.7.1.	<i>Profissão principal e complementar em que pensa vir a desenvolver a carreira profissional</i>	376
11.1.7.2.	<i>Influências que condicionaram a opção profissional</i>	377
11.1.8.	Concepção do Estágio Pedagógico	380
11.1.9.	Forma de ser e agir dos orientadores	385
11.1.10.	Importância do Estágio Pedagógico na Formação Inicial do Docente de Educação Física.....	388
11.1.11.	Novo modelo de Estágio Pedagógico.....	391
11.2.	Apresentação e discussão dos resultados dos Orientadores.....	394
11.2.1.	Caracterização da amostra de orientadores: pessoal e profissional	394
11.2.2.	Relacionamento entre o núcleo e os outros grupos ou órgãos da Escola	395
11.2.3.	Percepção sobre as finalidades e estatuto curricular da Educação Física	397
11.2.3.1.	<i>Finalidades da Educação Física</i>	397
11.2.3.2.	<i>Estatuto curricular da Educação Física na escola</i>	398
11.2.4.	Estrutura e organização do Estágio Pedagógico - Grau de importância das tarefas; grau de ajustamento dos instrumentos e dificuldades sentidas na avaliação dos estagiários....	399
11.2.4.1.	<i>Qualidade do processo de Estágio Pedagógico</i>	401

11.2.5. Nível inicial dos estagiários	405
11.2.5.1. <i>Nível inicial de formação nas áreas de trabalho do Estágio Pedagógico:</i>	405
11.2.5.2. <i>Nível inicial no domínio do ensino das matérias:</i>	406
11.2.5.3. <i>Nível inicial nas competências:</i>	407
11.2.5.4. <i>Apresentação do Bom e Mau estagiário</i>	417
11.2.6. Nível final dos estagiários	419
11.2.7. Orientações conceptuais sobre professor, ensino, orientador de estágio, formação de professores e supervisão	431
1.1.1. Modelo de Estágio Pedagógico	438
1.1.2. Tipo de orientação.....	441
1.2. Análise global do Estudo Extensivo	443
1.3. Conclusões do estudo extensivo	452
2. CONCLUSÕES FINAIS DA PESQUISA	458
3. RECOMENDAÇÕES FINAIS	465
4. BIBLIOGRAFIA	467

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das dificuldades sentidas pelos professores iniciados, segundo os diversos autores	59
Quadro 2: Síntese dos cenários de Estágio Pedagógico de Alarcão e Tavares (2003).....	87
Quadro 3: Quadro síntese da problemática sobre a avaliação revista.....	105
Quadro 4: Ficha de registo dos dados da observação directa da aula de Educação Física....	117
Quadro 5: Exemplo de preenchimento da Ficha de Registo dos Dados da Observação Directa da Aula de Educação Física.....	118
Quadro 6: Matriz do questionário dirigido ao estagiário	123
Quadro 7: Matriz do questionário dirigido ao orientador de estágio	127
Quadro 8: Plano de Estudos da Licenciatura do Ano Lectivo 2001-02	133
Quadro 9: Apresentação Esquemática da Categorização.....	140
Quadro 10: Tema 1. Concepção de Estágio Pedagógico (Expectativas Iniciais).....	145
Quadro 11: Tema 2. Atitudes (ou Formas de Sentir) Relativas ao Estágio Pedagógico (Expectativas Iniciais)	147
Quadro 12: Tema 2. Preocupações Relativas ao Próprio Indivíduo (Expectativas Iniciais).....	148
Quadro 13: Tema 4. Preocupações Relativas aos Vários Intervenientes no Estágio Pedagógico (Expectativas Iniciais).....	151
Quadro 14: Apresentação Esquemática da Categorização do Relatório sobre o 1º Semestre	160
Quadro 15: Tema 1. A Aula (1º Semestre).....	169
Quadro 16: Tema 2. Formação Académica dada pela Faculdade (1º Semestre).....	180

Quadro 17: Tema 3. Processo de Estágio Pedagógico (1º Semestre)	183
Quadro 18: Apresentação Esquemática da Estrutura da Categorização do "Diário de Estágio"	200
Quadro 19: Tema 1. A Aula - Dificuldades Sentidas	209
Quadro 20: Tema 1. A Aula - Aprendizagens Conseguídas ou em Curso	219
Quadro 21: Tema 2. Processo de Estágio.....	226
Quadro 22: Tema 3. Características Pessoais	232
Quadro 23: Apresentação Esquemática da Estrutura da Categorização dos Relatórios Finais do Estágio Pedagógico	249
Quadro 24: Tema 1. Percepções sobre o Estágio.....	256
Quadro 25: Tema 2. Relacionamentos com os Vários Intervenientes	260
Quadro 26: Tema 3. A Aula - Dificuldades Sentidas	267
Quadro 27: Tema 3. A Aula - Dificuldades Ultrapassadas	273
Quadro 28: Tema 4. Percepções/Considerações Sobre a Formação e Evolução Individual... ..	283
Quadro 29: Perfis de estagiário	293
Quadro 30: Resultados do estudo de avaliação concorrente – Perfil do orientador-avaliador.	339
Quadro 31: Formas dos estagiários e orientadores das escolas se posicionarem face às orientações conceptuais de formação de professores de Feiman-Nemser (1990)	453
Quadro 32: Construção de perfil de supervisão	455
Quadro 33: Construção de perfil de supervisão	456

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1: Amostra Estudo De Caso.....	132
Tabela 2: Caracterização Sumária Individual da Amostra do Estudo de Caso	132
Tabela 3: Amostra do estudo intensivo de avaliação concorrente.....	296
Tabela 4: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	297
Tabela 5: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	297
Tabela 6: Registos dos níveis por aula e por categoria	297
Tabela 7: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	300
Tabela 8: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	301
Tabela 9: Registos dos níveis por aula e por categoria.....	301
Tabela 10: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	305
Tabela 11: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	306
Tabela 12: Registos dos níveis por aula e por categoria	306
Tabela 13: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	308
Tabela 14: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	309

Tabela 15: Registos dos níveis por aula e por categoria	309
Tabela 16: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	312
Tabela 17: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	313
Tabela 18: Registos dos níveis por aula e por categoria	313
Tabela 19: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	316
Tabela 20: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	316
Tabela 21: Registos dos níveis por aula e por categoria	317
Tabela 22: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	318
Tabela 23: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	319
Tabela 24: Registos dos níveis por aula e por categoria	319
Tabela 25: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	321
Tabela 26: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	321
Tabela 27: Registos dos níveis por aula e por categoria	322
Tabela 28: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula	325
Tabela 29: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas	325
Tabela 30: Registos dos níveis por aula e por categoria	325
Tabela 31: Caracterização da amostra por faculdade e género	342
Tabela 32: Caracterização do Estabelecimento de ensino: pessoal docente e discente - média e desvio padrão; valores máximo e mínimo	343
Tabela 33: Caracterização do Estabelecimento de ensino: material desportivo - média e desvio padrão; valores máximo e mínimo	344
Tabela 34: Caracterização das Instalações desportivas: valores relativos (%)	346
Tabela 35: Dimensão das turmas: valor absoluto e relativo (%).....	348
Tabela 36: Média de idades da turma: valor absoluto e relativo (%)	348
Tabela 37: Comportamento e rendimento escolar dos alunos das turmas - valores absolutos; média e moda.....	348
Tabela 38: Rendimento escolar EF e outras disciplinas: valor absoluto e relativo (%)	349
Tabela 39: Comportamento em EF e outras disciplinas: valor absoluto e relativo (%).....	349
Tabela 40: Finalidades da EF- média e moda	350
Tabela 41: Formas de relacionamento dentro do núcleo de estágio – valores absolutos e relativos (%).....	351
Tabela 42: Organização e formas de trabalho do núcleo de estágio – valores absolutos e relativos (%).....	352
Tabela 43: Frequência reuniões do núcleo de estágio – valores absolutos e relativos (%)	354
Tabela 44: Tipo de envolvimento de Grupos e Órgãos da Escola – média.....	355

Tabela 45: Categorização p/ Área e Dimensão das competências/tarefas no início e final do EP e respectiva média.....	357
Tabela 46: Grau de dificuldade por competência/tarefa no início e final do EP.....	358
Tabela 47: Categorização das afirmações sobre a concepção de Bom estagiário – valores absolutos e relativos (%)	368
Tabela 48: Categorização das afirmações sobre a concepção de Mau estagiário – valores absolutos e relativos (%)	369
Tabela 49: Características percebidas sobre o processo avaliativo - valores absolutos, média	371
Tabela 50: Concordância com o processo avaliativo - valores absolutos e relativos	372
Tabela 51: Grau de concordância com a avaliação final - valor absoluto e relativo (%)	372
Tabela 52: Categorização das afirmações sobre o aspecto mais positivo do modelo de estágio - valor absoluto e relativo (%)	373
Tabela 53: Categorização das afirmações sobre o aspecto mais negativo do modelo de estágio - valor absoluto e relativo (%)	373
Tabela 54: Categorização das sugestão para resolução do aspecto mais negativos - valores absolutos e relativos (%)	374
Tabela 55: Profissão que pensa desenvolver, por prioridade - valores absolutos e relativos (%)	376
Tabela 56: Influência sofridas na escolha da profissão – média	377
Tabela 57: Concepções de Bom professor; Bom ensino; Bom orientador; Boa formação e Boa supervisão – média	380
Tabela 58: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis: bom professor, bom ensino, bom orientador, boa formação de professores, boa supervisão para o Estagiário	383
Tabela 59: Comparativo dos perfis de actuação dos orientadores percebidos pelo estagiário – média	385
Tabela 60: Grau de concordância com as características do Estágio Pedagógico: média e moda.....	390
Tabela 61: Grau de concordância com características do modelo de Estágio Pedagógico: média e moda.....	392
Tabela 62: Caracterização dos orientadores quanto à idade e tempo de orientador - média ..	394
Tabela 63: Caracterização profissional dos orientadores – valores absolutos e %.....	395
Tabela 64: Envolvimento de grupos e órgãos da Escola no EP – média	396
Tabela 65: Finalidades da Educação Física – média	397
Tabela 66: Estatuto Curricular da Educação Física na Escola – valores relativos (%)	398
Tabela 67: Grau de importância das tarefas – média	399

Tabela 68: Grau de dificuldade de avaliação por áreas de formação – média.....	400
Tabela 69: Grau de ajustamento das tarefas – média.....	401
Tabela 70: Aspecto mais positivo do EP – valores absolutos e relativos (%).....	401
Tabela 71: Aspecto mais negativo do EP – valores absolutos e relativos (%).....	402
Tabela 72: Sugestão para resolver o aspecto mais negativo – valores absolutos e relativos (%).....	404
Tabela 73: Nível inicial de formação dos estagiários por área – média, moda, %.....	405
Tabela 74: Domínio dos conteúdos das modalidades desportivas do pior e melhor estagiário – média.....	406
Tabela 75: Nível inicial de competência do melhor e pior estagiário – média e moda.....	408
Tabela 76: Competências do EP por dimensão e área de trabalho do pior e melhor estagiário – média.....	411
Tabela 77: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis relativas ao desempenho das competências dos piores estagiários no início do EP segundo os orientadores.....	413
Tabela 78: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis relativas ao desempenho das competências dos melhores estagiários segundo os orientadores.....	415
Tabela 79: Aspecto que define o Bom Estagiário – valores absolutos e %.....	417
Tabela 80: Aspecto que define o Mau Estagiário – valores absolutos e %.....	418
Tabela 81: Nível final e inicial de competência do pior estagiário – média; moda; % e diferença entre as médias inicial e final.....	419
Tabela 82: Competências no final do EP por dimensão e área de trabalho do pior estagiário – média.....	420
Tabela 83: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis relativas ao desempenho das competências dos piores estagiários no final do EP segundo os orientadores.....	429
Tabela 84: Grau de concordância com concepção de professor, ensino, orientador, formação de professores, supervisão – média e moda.....	431
Tabela 85: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis : bom professor, bom ensino, bom orientador, boa formação de professores, boa supervisão para o Orientador.....	434
Tabela 86: Grau de concordância com afirmações sobre características dum modelo de EP – média e moda.....	439
Tabela 87: Grau de concordância sobre o ajustamento da sua orientação com as características elencadas – média e moda.....	441

Tabela 88: Perfis de estagiário, perfil de avaliador e cenário de supervisão obtidos na pesquisa 459

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Modelo esquemático da pesquisa 36

Ilustração 2: Relações professor-aluno no processo de EP 90

I PARTE

1. Introdução

Ao decidirmos a realização desta tese e, ainda antes de definirmos o tema que iríamos desenvolver, duas condições nos propusemos a primeira, que o seu produto fosse relevante para os alunos que ajudamos a formar, investigando e passando para o papel impressões ou mesmo evidências que há muito se afirmavam mas que importava serem confirmadas ou sintetizadas, e, a segunda, que a sua elaboração não fosse apenas uma resposta a uma imposição administrativa com vista à progressão na carreira profissional, mas, acima de tudo, algo que nos desse prazer em realizar.

Ao darmos início aos trabalhos preparatórios com vista à tomada de decisão sobre o tema, constatámos, tal como Veenman (1988), que a preocupação em identificar as dificuldades dos professores em início de carreira, por necessidade de encontrar formas de apoio, de ajuda e de supervisão, conduziu ao surgimento duma linha de investigação específica dentro da formação de professores constituindo os resultados destes estudos pontos de referência fundamentais como orientações e decisões das entidades formadoras, o que nos levaria a supor um maior investimento na investigação desta área, traduzida numa maior quantidade de estudos.

Verificando não ser esta a realidade propusemo-nos avançar neste sentido, guiando-nos o interesse em perceber as dinâmicas e influências que se cruzam no processo de Estágio Pedagógico em Educação Física, de forma a compreendermos o que está subjacente às elevadas classificações finais atribuídas aos estagiários e se estas espelham a real dimensão das aprendizagens por eles desenvolvidas.

Este trabalho, que é composto por três estudos: intensivo ou de caso, de avaliação concorrente e extensivo, surge estruturado em duas grandes partes, a primeira reservada à apresentação da problemática e respectivo enquadramento teórico e a segunda reservada à investigação desenvolvida.

Assim sendo, na primeira parte apresentamos o Problema em estudo, o Objectivo do estudo, o Modelo do estudo e o seu Enquadramento teórico, com a pretensão de nos situarmos na problemática da investigação, nos objectivos que

pretendemos alcançar, no modelo subjacente à pesquisa e no estado da arte relativamente ao tema a desenvolver.

A segunda parte ou Metodologia, apresenta-se estruturada em Apresentação dos instrumentos e procedimentos metodológicos, onde são apresentados os instrumentos utilizados nos três estudos que compõem a pesquisa, a saber: relatório sobre as expectativas dos estagiários e sobre o decurso do primeiro semestre do Estágio Pedagógico, Diários de Estágio e Relatório Final de Estágio, todos respeitantes ao estudo intensivo; grelha de registo de observação de aulas pelos orientadores das escolas, respeitantes ao estudo de avaliação concorrente e os questionários dirigidos respectivamente aos estagiários e orientadores, pertencentes ao estudo extensivo.

Ainda neste capítulo apresentamos os procedimentos utilizados tanto na validação como na aplicação dos instrumentos, assim como os procedimentos estatísticos usados no tratamento dos dados recolhidos.

Segue-se a Apresentação e discussão dos resultados, onde relativamente a cada estudo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, encerrando-se cada uma destas apresentações com as respectivas conclusões.

Por fim, são apresentadas as Conclusões gerais da pesquisa, assim como algumas Recomendações quanto aos sentidos que consideramos interessantes dar continuidade à investigação desta temática.

2. Contextualização institucional e social do estudo

A atenção e a importância políticas dadas, no nosso País, ao reconhecimento da qualificação para a docência não têm sido as mesmas ao longo das últimas décadas e vários processos de formação inicial, do ponto de vista organizativo e institucional, foram sendo implementados nesse período.

Até ao início da década de 70, a formação inicial de professores era entendida como um processo desenvolvido a nível institucional, que conferia o estatuto de docente profissional ao professor.

Este processo podia situar-se em momentos distintos relativamente ao decurso da formação científica e mesmo das primeiras experiências de prática

pedagógica, sendo tanto a formação como a certificação da competência da Administração Pública da Educação.

A partir daquela altura têm coexistido vários sistemas de formação, nomeadamente a formação inicial de professores das licenciaturas dos Ramos de Formação Educacional e nas licenciaturas em ensino, a par da profissionalização em exercício.

Ao passar para as universidades a competência profissionalizante do ensino, este modelo de formação determinou uma conceptualização dos princípios orientadores e da estruturação dos próprios cursos de licenciatura no âmbito do ensino, passando a contemplar os saberes científicos, os saberes pedagógicos e os saberes profissionais.

Nesta altura as licenciaturas estruturadas em cinco anos, reservavam os primeiros quatro, essencialmente para a formação científica e pedagógica, correspondendo o 5º ano ao Estágio Pedagógico onde era pressuposto adquirirem-se também os saberes profissionais, modelo em que, ainda, foi baseado o primeiro estudo da pesquisa.

Com a massificação do ensino pós-primário, após a revolução de Abril de 74, a criação de licenciaturas do Ramo de formação Educacional e em Ensino, proliferou, aumentando a responsabilidade das instituições do ensino superior nessa formação.

Muitas foram as alterações introduzidas nos últimos anos no sistema de formação de professores dos diferentes níveis de ensino e, conseqüentemente, no modelo de profissionalização.

A prática profissional garantida pelo Estágio Pedagógico foi feita em Portugal, nos últimos vinte anos, segundo padrões nunca unificados, avaliados ou aperfeiçoado, coexistindo até 2007, fundamentalmente, dois formatos de iniciação à prática pedagógica, identificados por Ceia (2010) como o *concurrent model* (1º e 2º ciclo ensino básico) e o *consecutive model* (3º ciclo e secundário). O primeiro correspondendo a uma formação completamente integrada, inclusiva e gerida de forma homogénea e o outro com uma formação integrada, na maior parte das universidades, ou não integrada, quando consiste numa combinação entre uma licenciatura e uma pós-graduação.

Apesar de os considerar duas realidades distintas, até porque virados para a formação de professores de diferentes graus de ensino, o mesmo autor não deixou de afirmar: *“Parece-me inconsequente procurar saber quem persegue o melhor modelo de formação inicial de professores, uma vez provada a individualidade e especificidade dos modelos em vigor, mas não posso deixar de chamar a atenção para os resultados muito positivos obtidos na formação inicial de professores no seio das universidades que possuíam este formato educacional.”* (pp43)

Em consequência destas constantes alterações o nosso trabalho, por se ter estendido por uma década, atravessou várias concepções e estruturas de Estágio Pedagógico.

Assim, os resultados do **estudo intensivo**, por se terem baseado numa amostra do ano lectivo de 2001-2002, correspondem ao modelo suportado no Decreto-Lei nº 226/88, enquanto o **estudo intensivo de avaliação concorrente** e o **estudo extensivo** foram realizados sobre dados recolhidos no ano lectivo de 2005-2006, portanto, já de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho e especificadas mais tarde, com o ano lectivo em decurso, na Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro.

Impõem-se, por isso, a apresentação dos modelos de funcionamento do Estágio Pedagógico no ensino superior universitário sobre os quais trabalhámos.

De acordo com o Decreto-Lei nº 226/88, referente ao do Estágio Pedagógico e especificado em Regulamento Interno pelas diferentes Faculdades, ele surgia da colaboração consentânea entre aquelas e o Ministério da Educação, através das Direcções Regionais de Educação (DREs), tendo as primeiras, como competência, a organização do processo do estágio (em coordenação com as DREs), a formação dos estagiários e a sua distribuição pelas escolas, assim como, a orientação científica das actividades de estágio.

Às DREs competia fornecer anualmente às Faculdades a rede de escolas candidatas a núcleos de estágio e o correspondente número de vagas, assim como nomear os orientadores do ensino básico e secundário e estabelecer as normas de distribuição de serviço tanto àqueles como aos estagiários.

Cabe aqui referir que estes eram tidos como professores da Escola, quer em termos administrativos, traduzido num contrato laboral e na contagem de tempo de serviço, como em termos de desempenho da função docente, assumindo toda a

responsabilidade inerente ao papel de professor em relação à(s) sua(s) turma(s) e, genericamente, em relação à Escola.

Era objectivo do Estágio, que se mantém no modelo seguinte, facilitar a articulação entre a teoria adquirida na formação inicial e a prática docente característica desta fase, permitindo ao estagiário aprofundar conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didáctico e relacional, facilitando o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais ao exercício profissional e resultando de um perfil de competências de ensino consideradas pertinentes: competências de concepção; competências de realização ou implementação e competências de avaliação, todas estas dentro de duas grandes vertentes da intervenção pedagógica: a lectiva e a não-lectiva, as quais se expressariam em quatro grandes áreas de competências profissionais, sobre as quais incidiriam as preocupações de formação: actividades de ensino; actividades de intervenção na escola; actividades de relação com o meio e actividades de natureza científico-pedagógica.

Em termos do acompanhamento pedagógico dos estagiários, este era feito por dois docentes, um pertencente à Escola e o outro à instituição universitária, cada um deles com funções algo distintas e perfeitamente regulamentadas, tendo, no entanto, o mesmo peso em termos de classificação final, já que aquela era resultante da média aritmética entre as classificações proposta por cada um dos docentes.

A ligação do orientador da escola à universidade, era ténue, não tendo com ela qualquer vínculo contratual, nem sendo o conteúdo funcional das suas tarefas determinado por aquela instituição, sendo a sua selecção feita pela administração central e regional, sob proposta da escola.

A este formato educativo, baseado numa prática efectiva da função docente, eram reconhecidas importantes virtudes no processo formativo que com a saída da nova legislação, se vieram a alterar.

Uma das alterações mais significativas foi o facto de os Estágios Pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em Ensino assumirem a modalidade de prática pedagógica supervisionada, deixando de dar lugar à atribuição de turmas aos estagiários e, por isso, não auferindo qualquer remuneração nem lhe sendo reconhecido tempo de serviço docente.

Saindo em defesa do formato antigo, Ceia (2010) veio afirmar, que nele se criavam momentos de auto-reflexão crítica sobre o trabalho docente o que é difícil de acontecer em formatos de formação inicial de professores que afastem o formando da escola e dos problemas diários da actividade docente, nomeadamente a participação em projectos educativos das escolas cooperantes e o diálogo permanente com os encarregados de educação dos alunos das escolas.

Assim, de acordo com o novo modelo, os estagiários passaram a desenvolver as suas tarefas numa das turmas do orientador não tendo, oficial e formalmente, qualquer responsabilidade sobre ela.

Segundo a Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro, que vem especificar o novo modelo, as actividades desenvolvidas pelo aluno, (veja-se que passou a ser designado por aluno e não professor estagiário) abrangem:

- a) A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar;
- b) A participação na planificação da actividade lectiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola selecciona e produz para as turmas;
- c) O desempenho da prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.

Estas decisões, quanto a nós fortemente economicistas da governação, traduzidas na saída precipitada e mesmo assim tardia, da legislação de alteração ao modelo vigente, sem que fossem ouvidas as instituições formadoras e sem que lhes fossem dadas informações e orientações concretas e definitivas que lhes permitisse desenvolver atempadamente o seu trabalho, implicaram um enorme esforço e empenho das instituições formadoras a fim de salvaguardarem a qualidade da formação.

Neste sentido e, perante o facto consumado, as entidades formadoras, não cedendo nos níveis de exigências de formação nem nos objectivos e conteúdos das aprendizagens dos estagiários, viram-se, no entanto, na necessidade de repensar o número de tarefas e compromissos dos estagiários, de modo a permitir-lhes uma outra ocupação de onde retirassem algum proveito económico, essencial ao suporte das despesas de formação.

Desta forma, o antigo modelo de Estágio Pedagógico com turmas próprias e em situação real de ensino foi definitivamente abandonado, poupando o orçamento de estado mas agravando a qualidade da formação profissional do futuro professor, em consequência da pretensão de se querer reduzir formatos distintos a um único muito próximo do *concurrent model*.

Face à justificação ministerial de que o corte das remunerações dos estagiários teria a intenção de desmotivar e afastar os “interesseiros”, da profissão docente, Ceia (2010) mantendo o seu criticismo, contrapôs defendendo que quem decidiu “*ignorou que era possível querer ser professor por vocação e não pela motivação de receber dois salários mínimos durante um ano lectivo.*” (pp45).

Apesar dos esforços envidados pelas entidades formadoras, não podemos deixar de reconhecer que o orgulho de ter os seus próprios alunos e de fazer parte dum grupo profissional, que encontramos na fase da descoberta de Huberman (1992), se perderam em grande parte, tendo ficado muito dependentes da forma de cada escola “ver” os estagiários e do nível de integração e autonomia que lhes concede.

Para todos os efeitos houve uma desautorização dos novos estagiários, deixando de existir uma dicotomia de estatutos, aluno para a instituição formadora e professor para a escola, passando a ser-lhes atribuído unicamente o estatuto de aluno e, por isto, não reunindo competências para lhe ser atribuída a responsabilidade de uma turma.

As medidas economicistas também se estenderam aos orientadores das escolas tendo estes perdido o direito a qualquer remuneração da parte da instituição formadora, quando pública, podendo aquelas preverem mecanismos de compensação, desde de que não monetária e de pouca expressão em termos financeiros, nomeadamente no âmbito do enriquecimento da formação específica daqueles.

Em contrapartida e, como consequência da perda de estatuto dos estagiários, os orientadores mantiveram a titularidade das suas turmas, implicando estarem presentes na totalidade das respectivas aulas.

Isto, se teve de negativo a sobrecarga da função do orientador ao mesmo tempo que lhe eram retirados os honorários, teve de positivo o facto de o acompanhamento da intervenção pedagógica dos estagiários ter sido

substancialmente aumentada, o que foi enaltecido por alguns dos estagiários no seu balanço final.

Simultaneamente, este incremento de convivência estagiário-orientador exigiu de ambos uma forma de estar diferente de modo a evitarem o *stress* e a exaustão da relação pedagógica e pessoal, o que a maioria conseguiu resolver.

Recentemente as alterações mais significativas relacionaram-se com a assunção plena do Processo de Bolonha, com o qual se pretendeu tornar comparáveis e inteligíveis os graus conferidos pelas universidades europeias sem que se perdesse a identidade própria e a riqueza cultural da diversidade e cujo principal objectivo foi o de facilitar a interpretação dos graus académicos pelo mercado empregador.

Neste sentido e, perante a necessidade de se atender às determinações da Convenção de Bolonha que definia o mestrado como o grau mínimo de formação para o ensino, o Estágio Pedagógico em Educação Física passou a fazer parte integrante do 2º ciclo de estudos superiores, tendo cada uma das instituições de ensino universitário optado pela solução que melhor se ajustou à sua realidade.

3. Problema em estudo - O ensino como profissão

Estamos a viver um momento determinante da história da educação em que o mundo onde os professores realizam o seu trabalho está a sofrer alterações profundas e a composição demográfica do ensino está a mudar de forma dramática.

A juntar à grande massa de professores que entrou na profissão nas décadas expansionistas de 1960 e 1970, assistimos actualmente a um movimento anormal de aposentações de professores entrados na profissão em plena década de 80, por via duma campanha de descredibilização da profissão que há muito se vinha a arrastar, a que se juntou um conjunto de recentes decisões políticas relativas ao desempenho docente e à progressão na carreira, que não só não vieram inverter aquele processo, reforçando a autoridade e revalorizando o papel do professor, como vieram alargar as suas funções, responsabilidades e carga de trabalho, muito dele burocrático e sem reflexos na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Segundo Gomes (2010), em comunicação no 1º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, desde os anos oitenta tem-se assistido à passagem da escola como instituição em que os professores tinham mandato para educar, para uma relação da escola com a sociedade de uma escola como serviço, onde os alunos não são entendidos como futuros cidadãos, mas como futuros consumidores.

A escola passando de instituição para serviço perdeu autoridade, perdeu o seu mandato, ficando sujeita tal como outras instituições do mercado de consumo, a ter de “seduzir” o consumidor-aluno.

Esta posição de menoridade do mandato da escola levou-a a uma “crise institucional” em que o papel dos professores passa para outras instâncias, que através de outras vias, acabam por influenciar a gestão da escola no sentido da redução do poder daqueles.

Por via disto, deu-se o que o mesmo autor designou de “*proletarização da profissão docente*”, referindo-se a uma fragilização da função do professor, traduzida na perda de controlo sobre o processo e resultados da sua profissão, no aumento dos seus encargos e num maior controlo externo, tendendo desta forma a igualar-se a profissões menos dotadas e a afastar-se das profissões com mais autonomia.

Sob a bandeira, da parte de quem governa, da urgente necessidade de incrementar a qualidade do ensino em Portugal, assistimos à debandada de uma faixa significativa de uma classe profissional, altamente qualificada e experiente, (reconhecimento este expresso no próprio Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), relativamente à profissão em geral, mas acima de tudo, ao processo pedagógico, e a quem, tudo isto arredou do que melhor sabiam fazer - ensinar - por imperativo das inúmeras atribuições e tarefas, nas quais não só esgotam o tempo e a atenção que deveriam conceder à preparação das suas aulas, como os empurraram para desempenhos para os quais se sentem desmotivados e eventualmente incompetentes, mesmo porque, segundo Gomes (2010), a este aumento de trabalho não corresponde aumento de autonomia e poder de decisão.

É Hargreaves (2004) quem afirma que se o objectivo é ensinarmos para a sociedade do conhecimento, exigem-se então níveis excepcionais de competência e reflexão baseados em qualidades de maturidade pessoal e intelectual, só conseguidos ao longo de anos, pelo que a carreira docente deve ser considerada

como a nata das carreiras, exercida por indivíduos intelectuais adultos, comprometidos com ela a longo prazo.

Se numa primeira leitura, parece ser este também o entendimento do legislador do novo Estatuto da Carreira Docente, quando começa por afirmar: “ *No Programa do XVII Governo Constitucional reafirma-se a noção de que os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar.*”, e mais adiante, reconhece a existência de uma faixa de professores mais experientes e com mais formação, e portanto, concluímos, mais “fundamentais” que os restantes; no final, o conjunto das decisões legisladas com base neste e outros entendimentos, tiveram e estão a ter um resultado demolidor precisamente naquela faixa de profissionais.

Se até agora, o ponto final na carreira profissional coincidia normalmente com um estágio cronológico, em que as limitações de disponibilidade física e mental impostas pela idade e o desgaste próprio da profissão, se reflectiam na sua capacidade de desempenho e, portanto, sendo a reforma inevitável era também vista como natural e, na maioria das vezes, bem-vinda; neste momento e, para um número significativo de docentes, aquela impôs-se ou está-se a impor como uma decisão a tomar, com importantes repercussões na vida pessoal e profissional de indivíduos activos, válidos e capazes, que, até então nunca tinham pensado alguma vez ter de o fazer, muito menos numa fase tão precoce.

Resta-nos esperar pelas consequências que este movimento contra a corrente natural do desenvolvimento profissional e este corte com as expectativas duma carreira, irão ter em termos do bem-estar e saúde física e mental destes indivíduos, o que não cabendo no âmbito deste estudo, não deixa, naturalmente de ser preocupante.

Por via disto e, tornando ao âmbito do estudo, o ensino tende de novo a tornar-se uma profissão de jovens. Aqueles que vão entrar no ensino e o modo como abordarem o seu trabalho, irão definir a profissão nos próximos trinta anos, razão decisiva para promovermos um sistema educativo de alta qualidade, visando, através dum investimento considerável, formar professores altamente qualificados, capazes de ensinar de forma crítica, criativa e reflectida de modo a gerarem alunos capazes, conhecedores, críticos, criativos e com capacidade de reflexão, em suma, cidadãos cultos e preparados para os desafios sociais futuro.

Queremos professores capazes de construir os seus saberes na acção, professores cujas competências sejam saber agir com pertinência, saber mobilizar os saberes e conhecimentos num contexto profissional, saber combinar saberes múltiplos e heterogéneos, saber transferir, saber aprender e aprender a aprender e saber e querer empenhar-se (Le Boterf, 1997), ou ainda, professores que detenham competências de organização e animação das situações de aprendizagem, gerir o processo das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipa, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais, servir-se de novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, gerir a sua formação contínua, (Perrenoud,1999).

Para isto, é fundamental que, como defende Hargreaves (2004), os professores compreendam e dominem a sociedade de conhecimento, ou de aprendizagem como o próprio prefere designar, em que os alunos vivem e em que irão trabalhar, sem o que, não é possível formar adequadamente.

“Estamos a caminhar para uma economia de aprendizagem em que o sucesso dos indivíduos, empresas, regiões e países reflectirá, mais do que qualquer outra coisa, a sua capacidade de aprender”, sendo que estas tendências colocam questões de fundo acerca dos conhecimentos que são transmitidos, e deviam ser transmitidos aos alunos pelas escolas, (OCDE, 2001:29).

Voltando a Hargreaves (2004), ensinar para a sociedade de conhecimento implica cultivar nos alunos capacidades especiais, transversais e de largo espectro, que implicam o desenvolvimento no aluno dum conjunto complexo de competências (aprendizagem cognitiva, criatividade, engenho, etc.), para as quais os novos professores têm de estar preparados e de se saber preparar, nomeadamente, recorrendo à investigação e à formação contínua, trabalhando em redes e/ou grupos, promovendo a resolução de problemas, assumindo riscos, etc.

Profissionalmente comprometidos com a formação inicial de professores, pretendemos obter como produto, um profissional que entenda e atenda ao *perfil geral de desempenho profissional*, (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto), nas suas quatro grandes dimensões: promovendo aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática,

social e eticamente situada; assim como, aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; exercendo a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere e incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Compreendendo esta realidade sentimos necessidade de percebermos o nível de aquisição qualitativa e quantitativa de conhecimentos conseguidos pelos estudantes ao longo do seu ano de estágio, confirmando, desta forma, se o Estágio Pedagógico está a corresponder ao que é pressuposto ser o seu objectivo, isto é, proporcionar um momento de prática pedagógica real e orientada, onde se integrem e sintetizem os conhecimentos adquiridos na formação inicial, favorecendo a construção de estratégias próprias de formação e a reflexão constante e sistemática sobre os resultados alcançados, de forma a atribuir uma adequada formação profissional aos indivíduos. Formação tanto mais necessária quanto o aumento de complexidade da função docente o exige.

Poder-se-ia pensar que, face às elevadas classificações finais, este problema não se afigura pertinente. No entanto, é precisamente quando consideramos aqueles valores finais, conjuntamente com as médias de entrada para estágio, com a nossa experiência como orientadores e com as exigências formativas cada vez maiores, que confirmamos a existência do problema.

Com efeito, independentemente das alterações estruturais que o modelo de Estágio tem vindo a sofrer ao longo dos anos em que decorreu esta pesquisa, o problema mantém a sua actualidade e pertinência, com os orientadores a atribuírem elevadas classificações finais aos respectivos estagiários e, simultaneamente, a manifestarem desconfiança quanto à sua impreparação que, segundo os mesmos, lhes impõe muito trabalho e atrasa a evolução das aprendizagens dos estagiários.

Portanto, duas coisas podem estar a acontecer: ou os estagiários iniciam o Estágio com um nível de preparação e conhecimentos tão elevado que lhes permite

um desempenho profissional de elevada qualidade e daí a razão das médias finais rondarem sistematicamente os 18 valores, hipótese esta que tira razão às críticas dos orientadores das escolas, ou a sua preparação inicial não é assim tão consistente, evidenciando fragilidades em algumas matérias em que por vezes nem tiveram formação, tornando questionáveis aqueles valores finais.

Chegámos, portanto, ao problema do nosso estudo: ***qual a real dimensão das aprendizagens dos estagiários no ano de Estágio Pedagógico (EP)?***

Por necessidades operacionais tivemos de reduzir o campo da investigação, já que seria uma tarefa quase inatingível alargarmos a pesquisa às quatro dimensões do Estágio, pelo que optámos por delimitá-la à Área 1 ou de Ensino-Aprendizagem, especificamente à intervenção pedagógica, dado ser, de entre as quatro, a que está directamente relacionada com o “aprender a ensinar”, sendo também a dimensão que representa a maior e mais constante carga de trabalho para os estagiários, maior peso na sua avaliação e maior número de conteúdos a dominar.

Sem com isto menosprezar as outras áreas mas apenas porque àquelas pertencem, numa forma geral, tarefas de desenvolvimento temporalmente descontínuo e cuja valoração é significativamente menor do que a área que nos propusemos estudar, que, ao invés das demais, implica um elevado volume de trabalho a desenvolver continuamente durante todo o ano lectivo, sendo por isso decisiva não só na classificação final como na distinção entre níveis classificativos.

4. Objectivo do estudo

Independentemente da forma de pensar a formação de professores, parece-nos ser generalizada a opinião da necessidade de haver uma transição orientada da situação de aluno para a de professor.

Inúmeros são os autores que defendem a necessidade de apoio por parte de um professor experiente nesta fase de iniciação profissional, cuja função será a de fornecer meios aos novos docentes para que estes ultrapassem as dificuldades inerentes ao início do desempenho de uma nova função.

Apesar de existirem alguns críticos relativos a esta prática pedagógica de transição, qualquer que seja o seu modelo, estamos em crer, tal como Piéron (1996), que o impacto do Estágio não tem sido apoiado de forma plena pelos resultados da investigação, o que poderia minorar as vozes discordantes.

Portanto, se por um lado é para nós inquestionável a necessidade de haver um processo de transição orientado e acompanhado da situação de aluno para a de professor, por outro, estamos perante uma unidade curricular que apesar de se considerar idêntica às demais, sabemos não o ser em vários aspectos, nomeadamente na sua pesada estrutura funcional, a qual envolve inúmeras entidades, inúmeros profissionais, elevada carga horária docente, elevada carga de trabalho, tanto para estagiários como orientadores e elevados custos às entidades formadoras.

Neste sentido, o objectivo deste estudo, consiste numa reflexão sobre os produtos resultantes da formação dos estagiários no âmbito do processo de ensino, de forma a concluirmos sobre a qualidade e extensão daqueles e encontrarmos indicadores que levem à sua majoração.

Tememos que as elevadas classificações, que sistematicamente se registam no final de cada ano lectivo, estejam a mascarar algumas fragilidades ou lacunas na formação dos estagiários, não pondo de parte a possibilidade do problema ser extensível à formação dos orientadores das escolas, aos quais reconhecemos a escassa oferta de formação, nomeadamente da parte das entidades formadoras do ensino superior com que cooperam.

Tal como Esteves (2001), consideramos que o orientador de estágio da escola tem o papel fundamental na articulação entre o conhecimento académico e o profissional, mas que a falta de formação, leva-os a actuarem com base na experiência acumulada havendo muitos que tendem a replicar o trabalho realizado no seu Estágio.

É mesmo vulgar ouvirmos os orientadores das escolas, principalmente os mais recentes no desempenho da função, evocarem as suas experiências naquele momento de formação.

Apesar de concordarmos com Amado (2001) quanto fala contra o «desperdício de experiência» numa competência construída ao longo de uma vida, parece-nos, no entanto, que o perpetuar das mesmas experiências não permite uma

evolução no estado da arte do ensino, fundamentalmente por se apresentarem descontextualizadas em relação à realidade vivida e eventualmente desajustadas em termos sociais e de política educativa.

Para tal, pretendemos debruçar-nos sobre a concretização das actividades de ensino-aprendizagem, acompanhando a progressão dos estagiários na sua intervenção pedagógica, concretamente no que respeita às dimensões Instrução, Gestão, Clima e Disciplina e ainda a capacidade de decidir de forma ajustada em relação ao plano de aula previamente elaborado.

O conhecimento das características dos professores é essencial para a sua formação pela possibilidade que oferece de melhor diagnosticar as suas necessidades e de proporcionar os meios de apoio mais eficazes para o seu desenvolvimento profissional (Burden, 1990).

O nosso objectivo responde, assim, à necessidade de traçarmos um ou mais perfis cognitivo-comportamentais do estagiário, para através dele nos apercebermos dos pontos fortes e fracos da formação inicial, assim como das variáveis que mais a influenciam, sendo que, com base nos resultados encontrados, poderemos reforçar os aspectos positivos e rever os negativos na formação dos futuros docentes, nomeadamente em três dimensões:

- a) relação entre os primeiros anos da formação inicial e o Estágio, especialmente no que respeita à didáctica das matérias e à qualidade da intervenção pedagógica;
- b) práticas de supervisão;
- c) condições de contexto proporcionadas aos estagiários.

Não se pretende obter perfis de *bom* ou *mau* professor que, como sabemos, ainda não recolheu a unanimidade dos investigadores; o que pretendemos é, partindo da análise das competências que a unidade curricular tem por objectivo desenvolver e avaliar, tentar chegar a um ou mais perfis de aprendizagem, de forma a detectarmos as competências alcançadas pelos formandos e, principalmente, as que ficaram por alcançar, para o que teremos como objecto fundamental da pesquisa a intervenção pedagógica dos estagiários, concretamente os seus comportamentos, decisões pedagógicas e formas de actuar em situação de aula prática, utilizando uma metodologia essencialmente qualitativa.

Estamos conscientes de que dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino, a formação inicial, por mais adequada que seja, nunca conferirá ao futuro professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência, pelo que é necessário escolher para nos limitarmos ao essencial (Perrenoud,1993).

Como nos diz Ferry (1983), seria quimérico pensar num programa de formação inicial que apetrechasse os professores para desempenhar todas as tarefas em todas as situações, para resolver todos os acontecimentos com que se deparam, ainda mais quando nos movemos no âmbito da Educação Física onde a imprevisibilidade da realidade em aula toma contornos bem mais significativos que nas demais disciplinas. No entanto, caracterizar o comportamento e as preocupações dos professores e alunos, parece-nos decisivo para permitir estruturar processos de formação ajustados.

No intuito de respondermos a estas questões é nosso objectivo geral perceber, através da percepção de estagiários e orientadores, o processo de aprendizagem na formação inicial, concretamente no Estágio Pedagógico, e percebendo se o percurso de evolução nas aprendizagens dos estagiários se mantém equivalente ao da avaliação ou se existe uma divergência entre eles, quando e quais os factores interferentes.

Para alcançarmos este objectivo estruturámos a nossa pesquisa em três grandes momentos, correspondentes a três estudos de metodologias e objectivos próprios mas contribuindo os seus resultados para o objectivo geral deste trabalho.

Estes estudos são: estudo intensivo, estudo intensivo de avaliação concorrente e estudo extensivo, cujos procedimentos metodológicos apresentaremos na segunda parte deste trabalho mas que aqui deixamos os seus objectivos.

Apresentação sumária dos estudos componentes da pesquisa e respectivos objectivos específicos

A) Estudo intensivo

Consiste na análise de conteúdo de relatórios elaborados pelos estagiários sobre as expectativas iniciais quanto ao Estágio Pedagógico, as percepções sobre o primeiro semestre desta unidade curricular, o Diário de Estágio correspondente ao segundo semestre e o Relatório Final de Estágio.

Este estudo tem por objectivos específicos, o obtermos conhecimentos sobre:

1. Percepção dos estagiários sobre o seu processo de aprendizagem no Estágio Pedagógico e da forma como as dimensões socialização e relacionamentos pessoais e profissionais; desempenho docente, intervenção pedagógica; capacidade reflexiva e de decisão e ética profissional, interação neste processo.
2. Identificação de fases ou momentos críticos na evolução das aprendizagens dos estagiários, assim como de comportamentos característicos, que nos permitam delinear um ou mais perfis de estagiário.
3. Perceber os pontos fortes no desempenho dos estagiários dentro das Actividades de Ensino-Aprendizagem no momento final do Estágio Pedagógico.
4. Identificar a existência de fragilidades de formação dos estagiários, relativamente às Actividades de Ensino-Aprendizagem, à saída do Estágio Pedagógico, referenciando, fundamentalmente, as que ficam para resolução em anos subsequentes.
5. Perceber da importância atribuída pelos estagiários ao ano de Estágio Pedagógico na sua formação pessoal e identificação dos principais factores por eles reconhecidos.
6. Percepção sobre a importância atribuída pelos estagiários ao ano de Estágio Pedagógico na sua formação profissional e identificação dos pontos fortes por eles reconhecidos.

B) Estudo de avaliação concorrente

Este estudo consiste na análise dos resultados da aplicação, durante o último mês de Estágio, de uma grelha de observação de aulas de Educação Física, pelos orientadores da escola aos respectivos estagiários e sua comparação com as classificações por aqueles atribuídas no final da unidade curricular, especificamente no âmbito das actividades de ensino-aprendizagem.

Com este estudo perseguimos os seguintes objectivos específicos:

1. Perceber o processo avaliativo *real* a que os estagiários são sujeitos.
2. Perceber o tipo de relação entre as classificações finais dos estagiários e o nível de competência alcançado.

3. Perceber a forma como os orientadores interpretam e aplicam o referencial avaliativo da unidade curricular.
4. Perceber da existência de factores externos (ou parasitas) ao referencial avaliativo que influenciem os orientadores no processo avaliativo dos estagiários, referenciando os fundamentais.

C) Estudo extensivo

Este estudo de metodologia quantitativa consistiu na construção e aplicação de questionários a estagiários e orientadores.

Neste, os seus objectivos, fundamentalmente em relação aos estagiários, mantêm-se muito próximos dos objectivos do estudo intensivo, mas aqui extensivo ao nível nacional e com a possibilidade de serem complementados com os resultados dos orientadores, motivo pelo qual tivemos como uma das preocupações fundamentais a construção de questões idênticas e/ou em espelho de forma a favorecer a comparação dos resultados dos dois questionários.

Estes questionários tiveram subjacentes os objectivos do estudo, a saber:

1. Objectivo geral para os estagiários:

- a) Obter conhecimentos relativamente à percepção dos estagiários sobre o Estágio Pedagógico, na sua formação pessoal e profissional.

2. Objectivos específicos para os estagiários:

- a) Percepção sobre os reflexos das diferenças de contexto na formação dos estagiários
- b) Percepções dos estagiários em relação a si:
 - socialização profissional
 - competências desenvolvidas
 - processo avaliativo a que foi sujeito
- c) Percepção dos estagiários em relação ao modelo de Estágio Pedagógico:
 - forma como perceberam a sua orientação
 - forma como consideram o modelo que experimentaram
- d) Percepção sobre conceitos relacionados com o bom ensino e bom professor

3. Objectivo geral para os orientadores:

- a) Obter conhecimentos relativamente à percepção dos orientadores sobre o processo de Estágio Pedagógico

4. Objectivos específicos para os orientadores:

- a) Percepções dos orientadores em relação a si:
 - nível de preparação nas diferentes áreas
 - forma de desempenhar a função
- b) Percepções relativas aos seus estagiários:
 - evolução nas competências
 - *bom e mau* estagiário
- c) Percepção sobre conceitos relacionados com o bom ensino e bom professor
- d) Percepção sobre a sua forma de conceberem o Modelo de Estágio Pedagógico.

Modelo da pesquisa

Antes de passarmos para o enquadramento teórico do estudo consideramos fundamental apresentar o modelo que lhe está subjacente de forma a orientá-lo no seu desenvolvimento e nas suas conclusões.

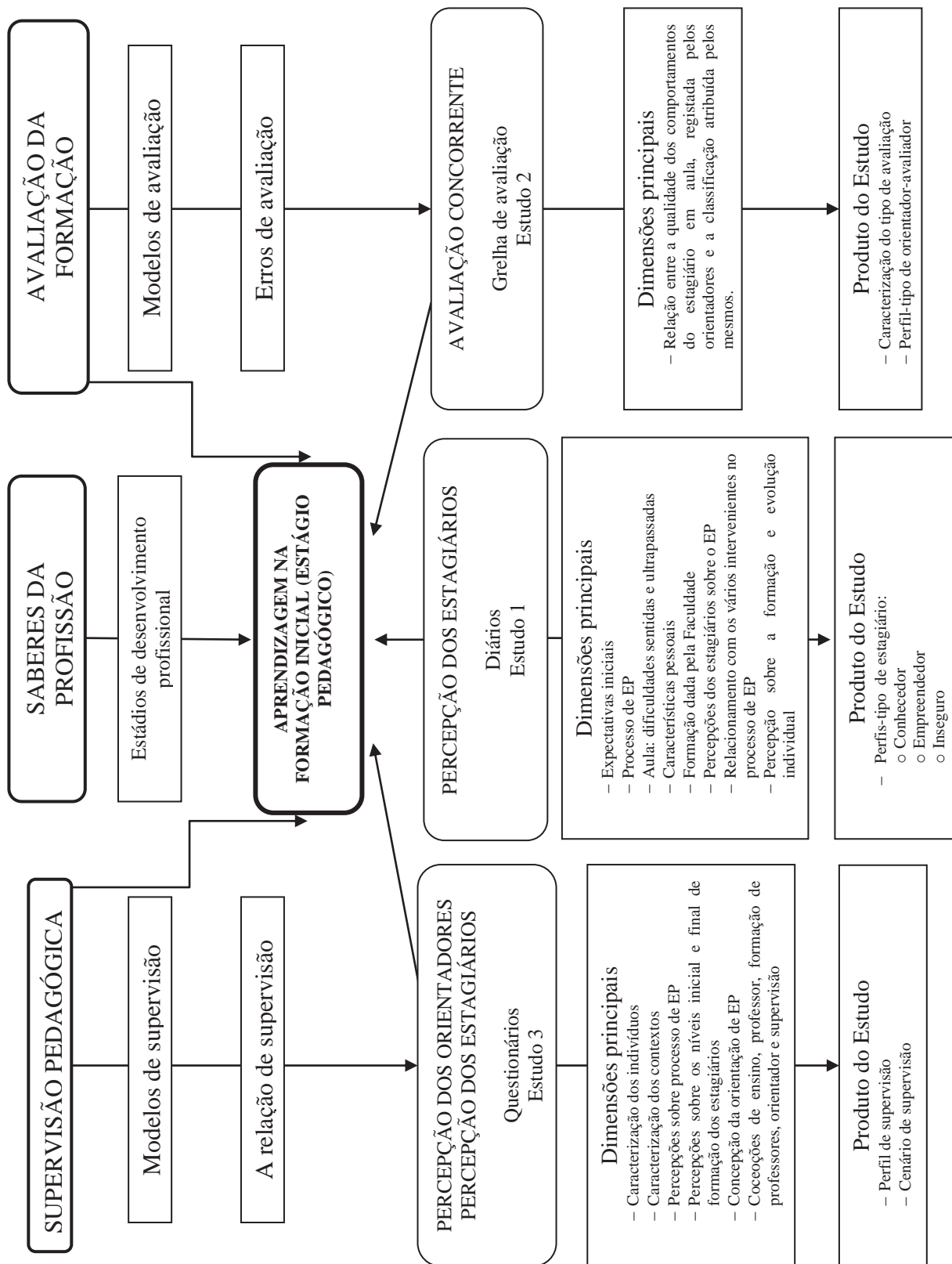


Ilustração 1: Modelo esquemático da pesquisa

5. Enquadramento teórico do estudo

“... se a história da formação de professores nos últimos vinte anos pode ser contada como uma história de sucesso (desenvolvimento de instituições e cursos de profissionalização da maioria dos docentes em exercício) também pode ser contada como uma história de incapacidade «para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores»”

(Nóvoa, 1992).

A competência profissional é encarada como um processo construído em contexto profissional, a partir da mobilização de adquiridos anteriormente, e não como um processo linear de “transferência” do tempo e lugar da formação para o tempo e lugar do trabalho. Deste pressuposto decorrem dois tipos de consequências: a primeira é a de considerar que o trabalho a desenvolver pelos professores é, como toda a acção humana, contingente e não predeterminado – os professores deverão ser considerados não como aplicadores de soluções, previamente aprendidas, mas sim como analistas simbólicos capazes de equacionar e resolver problemas; a segunda consequência diz respeito à necessidade de o dispositivo de formação profissional ser concebido em termos de poder ser pensada e gerida a tensão entre uma finalidade de adequação à realidade profissional e uma finalidade de gestão da incerteza. A construção de uma resposta adequada a estas duas consequências implica a capacidade de estabelecer uma articulação fecunda entre as actividades de formação e as actividades de pesquisa, nomeadamente encarando esta como um eixo metodológico estruturante do dispositivo de formação (Afonso e Canário, 2002).

Desde o início do século passado, que se tenta chegar ao conceito de bom professor, preocupação que aliás se mantém actual, com o objectivo de se definirem critérios mais adequados de selecção e de avaliação profissional e simultaneamente encontrar princípios e estratégias de formação.

Partindo-se de perspectivas teóricas diferentes, foram estruturados entendimentos específicos da eficácia docente, sendo quatro os paradigmas mais significativos que aqui resultaram: presságio-produto, processo-produto, personalista e cognitivista, os quais não se têm sucedido no tempo, mas antes vivido

paralelamente (Ângulo, 1977) sendo mais frequente encontrar programas e atitudes profissionais com características mistas do que com características de uma só orientação.

Estes paradigmas, apesar de não chegarem a nenhuma conclusão sobre o perfil do bom professor, contribuíram, no entanto, de forma significativa para a compreensão do problema, tornando mais compreensível a eficácia docente e a formação de professores e tendo a confrontação das suas ideias tido como virtude a passagem da reflexão e análise do desempenho das funções pedagógicas para o contexto de sala de aula, o despertar para a hipótese do sucesso ou insucesso escolar não depender apenas do professor e o de ajudar a perceber que não existe bom e mau professor em termos absolutos, mas uma forma de docência que é construída e depende dos pensamentos, juízos, decisões e sentimentos do professor.

Mesmo a nível da investigação, as análises sobre o terreno e estudos de laboratório característicos dos cognitivistas, vieram complementar a tendência para a opinião revelada pelos dois primeiros paradigmas, dando à docência uma visão mais abrangente a consistente.

A juntar-se a estes surge, com Schön (1983, 1987, 1991), o paradigma do profissional reflexivo, com o qual pretendia combater a convicção existente à data de que a ciência oferecia uma base de conhecimento suficiente para uma acção racional. O saber estabelecido pela pesquisa é necessário mas não suficiente.

Mais ainda, cada professor é único e por isso, tem uma maneira dominante de ser, enquanto pessoa, de se relacionar com os outros e de desempenhar, em termos didácticos as diversas funções docentes (Altet, 1990), funções aquelas que como já vimos, se caracterizarem por uma cada vez maior abrangência, complexidade, incerteza e especificidade.

O problema é contornado quando passamos a falar não de bom ou mau professor mas de professor competente, não só porque esta ideia implica a aquisição de algo, a construção dum conhecimento e dum forma de agir profissional, como a sua existência não tem explicação mas antes comprovação na acção, normalmente reconhecida pelos seus pares.

A competência é a combinação entre habilidades excepcionais de ensino e um perfeito controlo de uma actividade específica e exige do professor um profundo

conhecimento da matéria de ensino. Não é a natureza do desempenho que distingue um professor competente dum eficaz mas o nível a que aquele se processa (Siedentop e Eldar, 1989).

Neste sentido, vários têm sido os autores que advogam a necessidade da acção educativa ser consciente e organizada (D'Hainaut, 1980), considerando o acto de ensinar de elevada complexidade dada a sua imprevisibilidade, multidimensionalidade, simultaneidade e ausência de privacidade (Doyle, 1986), o que Januário (1996), reforça defendendo que, a qualidade do processo educativo é fruto, entre outros factores, da capacidade de intervenção didáctica dos professores. Assim, há que reafirmar sistematicamente, para que seja consolidada, a necessidade de conceber o professor como um especialista, portador de saberes científicos didácticos e pedagógicos profundos, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua numa forma crítica, segundo um quadro específico de valores éticos e morais e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho.

Aliás, a mesma opinião tem Bento (1995), que refere a complexidade da função docente dizendo que ensinar implica competências teóricas, isto é, o conhecimento adquirido através da literatura especializada e a competência da acção didáctico-metodológica, ou seja, a capacidade de, no processo de ensino, agir de acordo com os objectivos e responder positivamente às situações problemáticas sempre novas e imprevisíveis.

Numa sociedade em permanente mudança, todos os seus sectores sofrem constantes alterações, modificando, conseqüentemente, o teor dos papéis desempenhados pelos indivíduos. Neste contexto, as funções do professor são, devido às suas características específicas, das mais sensíveis a essas mudanças. O papel do professor é constantemente questionado, provocando o surgimento de novas formas de o encarar e aumentando cada vez mais a sua complexidade.

Inúmeros são os autores que defendem a expansão destes papéis em diferentes sentidos, como Meinberg (1988), para quem a função do professor consiste em ser instrutor, educador, avaliador, orientador, conselheiro e inovador; ou, Garcia (1989), que concebe o professor como um solucionador de problemas cuja actuação em sistemas extremamente difíceis, implica operações cognitivas complexas como: julgamentos; soluções de problemas e tomadas de decisão, que

guiam a sua actuação, ou ainda, Esteve (1991, 1992 e Esteve, Franco e Vera, 1995), para quem actualmente se exige ao professor uma imensidão de tarefas, desde a leccionação de conteúdos à organização de actividades extracurriculares, do ensinar alunos com necessidades educativas especiais ao desempenho de cargos administrativos.

Aliás, já anteriormente, Mialaret (1981) tinha defendido que o alargamento da actividade docente a funções que ultrapassam a função lectiva, entendida em sentido restrito, implicava ter em conta o factor socio-emocional, o factor desenvolvimento e o factor gestão. O alargamento do conceito de educação implica, ainda segundo o mesmo autor, que a noção de equipa educativa complemente o anterior entendimento que restringia a relação pedagógica à relação professor-aluno, na continuidade da turma. Isto remete-nos para uma noção de professor cuja competência profissional não se esgota na competência didáctica mas se alarga às referidas funções de inovação e aconselhamento, bem como a uma competência que, juntamente com os outros intervenientes no processo educativo, participe nas actividades extra lectivas e em tudo o que diga respeito à vida da Escola como instituição inserida na comunidade.

Apesar da educação formal e sistematizada continuar a ser oferecida pelas escolas e instituições de ensino, a educação do indivíduo processa-se através de um cada vez maior leque de experiências dentro da sociedade, sendo, segundo Gonçalves (1998), as “condições favoráveis de aprendizagem”, cada vez mais entendidas de uma forma multilateral, não se circunscrevendo apenas à relação pedagógica na sala de aula mas alargando-se, fundamentalmente, às condições gerais da educação e às condições locais de organização escolar.

Naturalmente, isto significa um aumento considerável de trabalho e responsabilidades para o professor, que não tem tido uma resposta positiva da parte da sociedade em termos de consideração e reconhecimento.

Existem, aliás, autores como Gomes (2010), que se posicionam de uma forma crítica em relação a esta multifuncionalidade do professor, defendendo que é ele quem deve ser o sujeito da reflexão, da acção e da decisão dentro dos seus contextos de intervenção, e não se limitar a uma função de executor de tudo o que lhe é exigido e para o que não contribuiu com qualquer intervenção e, muito menos, decisão.

Para que tal seja possível é também fundamental uma mudança de atitude daquele quanto ao seu *eu* profissional, passando a assumir-se como o *sujeito* do seu desenvolvimento profissional, conceito que, para Moreira (2010), surge da constatação de que os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, até ao final da formação inicial, se tornaram insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira, limitando a sua resposta aos actuais desafios da escola.

É, portanto, necessário um processo de desenvolvimento profissional que tenha por finalidade tornar os professores mais aptos a orientarem o ensino das diferentes áreas disciplinares para as especificidades de cada aluno e, conseqüentemente, capaz de gerar a transformação da prática docente dos professores, enquanto co-responsáveis pela operacionalização do projecto educativo de cada escola, contribuindo desta forma, para a melhoria das escolas e para a realização pessoal e profissional.

Aquela transformação das práticas, deve assentar numa atitude de questionamento e reflexão sobre: O que se faz?; Como se faz?; Porque se faz?; Quais os resultados do que se fez?; Porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar? sustentada pela vontade de melhor conhecer e agir do professor, implicando o recurso a dispositivos que levem a processos de interacção teoria-prática.

Estes processos, se bem que indissociáveis da função docente, devendo por isso ser esteira da formação inicial, revelam-se de uma grande complexidade para quem está no início de uma carreira.

Se, por um lado, é condição indispensável para o crescimento profissional, por outro, implica a existência de um conjunto de factores, como sejam, sólidos conhecimentos científicos e pedagógicos, de âmbito teórico e prático, assim como a capacidade de os relacionar, uma apurada (porque trabalhada) capacidade reflexiva, uma estabilidade pessoal e profissional, entre outros, que orientem e facilitem nas decisões a tomar e acções a desenvolver pelo novo professor.

5.1. Estádios de desenvolvimento profissional – o professor iniciado

Muitos têm sido os autores que, preocupados com o desenvolvimento profissional do professor têm tentado identificar e caracterizar nele diferentes fases de evolução. No entanto e, sem questionar a importância daqueles estudos, não

podemos esquecer que, apesar de ser possível encontrar fases comuns na carreira docente, consubstanciadas em determinadas temáticas dominantes que se traduzem em atitudes, preocupações e investimentos diferentes, estas são sempre vivenciadas individualmente, tornando único o percurso de cada professor.

Duma forma geral, os autores concordam em atribuir as diferenças entre professores experientes e iniciados em função das estruturas de conhecimento, mais ricas e elaboradas nos primeiros, que lhes permite, através de esquemas cognitivos mais desenvolvidos, planificar mais capazmente, seleccionar a informação relevante e interpretar os acontecimentos da sala de aula. Portanto, o que distingue estes dois níveis de prestação docente é a qualidade do saber, a capacidade de selecção e recolha de informação e a flexibilidade cognitiva dos mais experientes, necessária para se adaptar ao contexto e para conseguir encontrar a resposta ao imprevisto de forma espontânea e sem esforço (Alarcão, 1991).

Pressupõe-se, portanto, que esta qualidade de intervenção comece a ser construída na formação inicial e se prolongue pela vida profissional, pelo que é compreensível que no momento do contacto com a situação real de ensino, aquela assumida determinadas características, as quais têm sido profusamente caracterizadas pelos autores, recebendo diferentes designações e durações.

Já em 1969, Fuller defendia a existência de ciclos de vida na profissão docente, apresentando no seu *modelo evolutivo das preocupações dos professores*, uma classificação em três níveis ou estádios profissionais, que iam desde um estádio inicial de *sobrevivência*, em que a sua grande preocupação reside na avaliação que os outros fazem de si, aliada à do controlo da classe e à sua aceitação por parte dos alunos; passando para uma fase designada de *proficiência* ou seja de preocupação com as exigências da situação de ensino (materiais e métodos de ensino e domínio das técnicas de intervenção pedagógica), relacionadas ainda com a realização própria e, portanto, com a auto-imagem profissional; até a um estádio mais evoluído, por ele designado de *preocupações relativas aos alunos*, onde, após resolvidas as outras preocupações, o professor passa a debruçar-se sobre o impacto do seu ensino e sobre os seus alunos.

Sendo este último estádio o mais eficiente em termos de ensino é, portanto, necessário que o professor iniciado seja ajudado a ultrapassar as fases anteriores (Fuller e Brown, 1975).

Também Feiman-Nemser (1983) e Ryan (1986) defenderam a existência de diferentes fases na evolução profissional, estando o primeiro muito próximo de Fuller (1969), apresentando o mesmo número de estádios, mas designando-os por *sobrevivência*, *consolidação* e *proficiência* enquanto o segundo considerou existirem quatro, um primeiro, que corresponde ao momento em que o sujeito pensa seriamente em ser professor, antecipando de forma especulativa as dificuldades que hipoteticamente poderá vir a encontrar e, designado de *fantasia*. Um segundo, designado de *sobrevivência* que é vivido, aproximadamente, entre o início do ano lectivo e o final do primeiro período (férias do Natal) e durante o qual o professor iniciado se vai autovalorizando e construindo um renovado sentido de identidade (ou ficando esmagado pelas dificuldades, incapaz de as ultrapassar), ao que se segue um terceiro estágio de *mestria* e finalmente o de *impacto*.

Já Sikes (1985) identificou cinco fases distintas no percurso profissional do professor, considerando-as intimamente ligadas à idade dos indivíduos e, conseqüentemente, ao seu percurso de vida.

Estas vão desde a *exploração da vida adulta* entre o 1º e o 7º ano, até à preparação para a aposentação, entre o 29º e o 34º ano de serviço, onde a energia já é menor, passando por uma fase coincidente com a transição para os trinta anos de idade, entre o 8º e 15º ano de serviço, em que ao assumir mais responsabilidades na profissão mas principalmente de nível familiar, pondera também alternativas à profissão, fase esta que pode dar lugar a uma outra, quase simultânea, de grande envolvimento, motivação e ambição entre o 9º e o 19º ano de serviço.

Chegados ao 19º ano de serviço e, ultrapassada a fase mais dilemática da vida do individuo, vive-se, então, um momento de adaptação à vida profissional e à escola, aproximadamente entre o 19º e o 34º ano de serviço docente, fase em que, devido às diferenças etárias, é estabelecida uma relação quase que parental com os alunos.

Também Siedentop (1990), se debruçou sobre esta questão, alargando o número de fases distintas no ciclo de vida da actividade docente, indo desde o *desconforto* à *fase de confiança* e *antecipação*, classificação esta em tudo semelhante à anteriormente defendida por Berliner (1987), e que vai desde o *professor principiante* ao *professor expert*, sendo que, à medida que a idade avança,

vai-se registando um afastamento progressivo dos alunos em relação ao professor, estabelecendo-se aqui uma relação de nível parental, ideia, aliás, já anteriormente defendida por Sikes (1985). Esta fase, que coincide com o momento intermédio da carreira, é frequentemente caracterizada pelo trabalho mecanizado e rotineiro.

Apesar de ser o momento em que o professor está mais à-vontade, tanto com os alunos como na escola, parece haver um deslocamento do seu interesse das actividades pedagógicas para outros âmbitos de intervenção profissional.

No que respeita ao final da carreira, surge frequentemente uma fase de amargura que se reflecte no relacionamento com os alunos, os colegas e ele próprio, havendo, no entanto, professores que a vivem de uma forma positiva, dependendo das experiências anteriores.

Pela mesma altura, também Fessler (1985), veio defender que a carreira docente não se restringe aos primeiros anos de prática e, acima de tudo, que não é um processo fixo e linear mas sim, algo de dinâmico e flexível, distinguindo nela oito fases.

Destas, a primeira coincide com a formação inicial, sendo a segunda de indução e durante a qual se dá a socialização do professor, onde este passa por uma intensa aprendizagem, com o objectivo de alcançar um bom nível de segurança na resolução dos problemas quotidianos ao mesmo tempo que se esforça por ser aceite pelos alunos, colegas, orientadores e todos os intervenientes no contexto escolar.

Após este momento, surge uma fase de construção da sua competência em que o professor já se sente suficientemente confiante para começar a experimentar novas estratégias e materiais que, caso resultem, levam a que esta fase se continue numa outra de crescimento baseado no entusiasmo. Numa fase subsequente, a maioria das vezes a meio da carreira profissional (mas nem sempre), o professor depara-se com um sentimento de mal-estar e frustração gerado pela profissão, sentimentos que numa fase seguinte passarão a ser de estabilidade muitas vezes traduzindo uma certa estagnação.

Finalmente, surge o momento de pensar em abandonar a profissão que poderá ser mais ou menos positivo consoante a experiência vivida e o momento em que esse abandono se concretiza, quer por ter chegado o fim da sua vida profissional quer por desejar encontrar outras alternativas profissionais.

Nesta mesma linha, Vonk (1989) apresentou sete fases na vida profissional: a *pré-profissional*, que corresponde ao período de formação, a fase da *entrada na carreira*, que corresponde ao primeiro ano no ensino, a fase de *crescimento na profissão*, compreendida entre o 2º e 7º ano de profissão, a *primeira fase profissional*, a *fase de reorientação*, a *segunda fase profissional*, que pode ser pessimista ou pode significar uma tentativa de desenvolver uma nova perspectiva profissional e por fim a *retirada da profissão*.

Pela mesma altura, Burden (1986 e 1990) identificou a existência de fases distintas de desenvolvimento profissional docente, mas reduziu-as apenas a três: a primeira de *sobrevivência*, por insegurança em relação às actividades de ensino e por estarem preocupados consigo próprios, segue-se uma fase de *adaptação* correspondente ao período entre o segundo e quarto ano de prática profissional, a qual se caracteriza por uma grande aprendizagem de tudo o que se relaciona com a função docente, favorecendo uma maior abertura e compreensão da diversidade e individualidade dos alunos e conseqüentemente um aumento gradual da autoconfiança. A última fase identificada por este autor tem o seu início a partir do quinto ano de ensino, em que, devido à *maturidade* do docente, aquele já se sente capaz de experimentar novos métodos e enfrentar novas situações, ao mesmo tempo que desenvolve uma boa relação com os seus alunos.

Mais recentemente e inspirando-se em Huberman (1992), talvez a classificação mais versada cientificamente, defende a existência de sete fases na carreira profissional, sendo a primeira delas uma *fase de exploração ou tacteamento* em que predomina o choque do início de uma actividade, num contexto que é também novo, que pode provocar um sentimento de insegurança e mesmo pânico, geralmente associado a muito más condições de trabalho ou a uma deficiente formação ou, pelo contrário, um entusiasmo e uma agradável sensação de, finalmente, ter autonomia sobre a sua classe, enfrentando os desafios como factor de crescimento.

A esta, segue-se, aproximadamente entre o 3º e 5º ano de serviço, a *fase de estabilização*, que corresponde à consolidação do repertório pedagógico e, portanto, a um sentimento de segurança e auto afirmação, que proporcionam uma maior integração na profissão, que é seguida, entre o 7º e o 25º ano da carreira docente, por uma fase de experimentação ou diversificação, correspondente ao momento em

que o professor tenta melhorar o seu impacto na sala de aula, através da experimentação de novos métodos e estratégias.

Ao entrarmos na segunda metade da carreira em que o peso dos anos de trabalho se começam a fazer sentir, surge-nos uma fase distinta da anterior, em que o profissional experimenta sensações de cansaço que o levam a pôr em causa toda a sua vida profissional, havendo um desinvestimento na tarefa, a par duma maior serenidade durante a aula e distanciamento afectivo em relação aos alunos.

Por fim chegamos a uma fase de conservadorismo, isto é, de queixas e críticas ao sistema educativo que coincide com o final da carreira, que pode ser sublinhada por um sentimento de frustração ou de realização pessoal consoante o modo como foi vivida a vida profissional.

Aliás e, como começámos por referir, estas fases são vividas de forma diferente por cada profissional, havendo os que as vivenciam de forma linear e os que o fazem de modo desordenado, avançando, recuando e até mesmo saltando algumas delas.

Em relação a isto, cabe aqui referirmos os resultados interessantes obtidos por Nimmo, Smith, Grove, Courtney e Eland (1994), citado por Flores (2000), que no acompanhamento de dois professores ao longo do seu primeiro ano de profissão, verificaram que os seus percursos, não só não passaram por todas as fases de Berliner (1987), como ainda o seu processo evolutivo obedeceu a ritmos próprios e, portanto, necessariamente diferentes.

Ainda Huberman (1992), referindo-se especificamente aos professores em início de carreira e num esforço de síntese dum conjunto de estudos empíricos, concluiu sobre a existência de duas fases nos dois a três primeiros anos de carreira: de *sobrevivência*, traduzida na preocupação consigo próprio e com a gestão de diversos aspectos ainda não dominados, como a transmissão dos conteúdos e o controlo disciplinar, principalmente de alunos mais difíceis, e a fase da *descoberta*, que retoma o entusiasmo inicial e traduz-se no entusiasmo e mesmo felicidade por se sentir já profissionalmente integrado e por sentir que finalmente tem responsabilidades.

Estas duas fases são normalmente vividas em simultâneo com a segunda a sustentar os efeitos da primeira, no entanto, podem existir indivíduos que vivam

constantemente na primeira tendo normalmente como consequência a frustração e o desânimo.

Na mesma altura e, partindo de uma classificação mais complexa de desenvolvimento profissional do professor no qual integra aspectos do desenvolvimento psicológico do saber fazer profissional e dos ciclos de vida, Leithwood (1992) propõe seis etapas: *destrezas de sobrevivência, competência nas destrezas básicas do ensino, flexibilidade instrutiva, competência profissional, contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas e participação em decisões educativa*, de onde realçamos a reutilização do termo *sobrevivência*, aproximando-se das ideias de Fuller (1969), e da sua referencia ao *eu*, como a preocupação principal dos primeiros estádios na profissão docente.

Baseando-se nos resultados dum estudo de caso, Bullough (1993 citado por Flores, 2000), identificou quatro fases nos primeiros anos de vida profissional dos professores. Uma primeira de *seguidor/imitador*, correspondente ao primeiro ano de leccionação em que o novato ainda sob a orientação dum mentor, o tenta copiar na sua acção e é dominado por grandes preocupações a nível da disciplina e do desenvolvimento do currículo.

Uma segunda fase correspondente ao segunda ano de ensino que já sem a presença do mentor, que designou de *seguidor/independente*, onde se mantiveram as preocupações com a disciplina, mas que foram acompanhadas pela motivação e o relacionamento pedagógico.

Uma terceira fase, designada de *independência* e que corresponde ao terceiro ano de ensino, onde a motivação contínua a ser uma preocupação mas os sentimentos de controlo e domínio da situação são centrais.

E finalmente o *domínio/mestria*, no quarto ano de ensino, caracterizada pela satisfação pessoal muito devida à consciência de que já controla o ensino.

Num outro estudo, baseado num acompanhamento longitudinal dos indivíduos e, portanto, tal como o anterior metodologicamente próximo do nosso, constatou que os factores pessoais e contextuais são fundamentais para o desenvolvimento profissional e na forma como os professores principiantes adoptam o seu papel e desenvolvem o currículo.

Da mesma forma Ribeiro (1993), defendendo um modelo de formação continuada de professores em serviço, demarcou nele quatro etapas no percurso

profissional, a de *formando candidato a professor*, a de *estagiário*, a de *professor nos primeiros anos de exercício ou indução* e a de *professor com experiência*, de onde destacamos o facto de o autor ter considerado o Estágio uma fase distinta das restantes.

Contrariando a maioria, Kagan (1992), resume a um único estágio de desenvolvimento profissional a formação inicial e o primeiro ano de ensino, no fundo o que se passa com os indivíduos do nosso estudo, período no qual se mostra fundamental a aquisição de conhecimentos sobre os alunos, a utilização desse conhecimento para reconstruir a sua forma entender o papel do professor e o desenvolvimento de procedimentos de âmbito da instrução e gestão da aula.

Finalmente, Faucher (2009 citado por Tardiff e Faucher citado por Alves e Machado, 2010), preferindo falar de profissionalidade, considerando-a um processo contínuo de construção graças ao desenvolvimento das competências e da identidade profissional, que se inicia na profissionalização permitindo a apropriação cada vez mais importante das práticas, da cultura e dos valores da profissão, propõe uma escala de cinco níveis de desenvolvimento profissional: principiante, intermédio, competente, avançado e perito.

Esta escala de Faucher encontra, posteriormente, eco em Tardiff e Faucher (2010 citado por Alves e Machado, 2010) que embora concordando com o facto do desenvolvimento de conhecimentos profissionais dever ser expresso em estádios ou níveis, reconhecem, tal como temos vindo a constatar, não existir um consenso quer quanto ao seu número como quanto à sua forma de formulação e designação, aceitando, no entanto, relativamente à avaliação do desenvolvimento profissional, a existência de seis níveis de desenvolvimento profissional, a saber: principiante, iniciante, intermédio, competente, avançado e perito.

De acordo com esta escala de desenvolvimento da profissionalidade, o fim da formação inicial marca o fim da profissionalização dos estudantes, que ao entrarem na carreira, prosseguem no seu processo de profissionalidade, momento que as autoras fazem coincidir com o nível de competência.

Assim, para além dos autores que escolhemos referir pela sua relevância no estudo da formação de professores, a maioria resume o desenvolvimento da carreira docente a três grandes fases: a formação inicial, correspondendo à frequência do curso superior e onde são adquiridas as competências e os conhecimentos

necessários para a profissão; a iniciação ao ensino, que se traduz nos 3 a 5 primeiros anos de ensino e nos quais o professor ainda considerado principiante, adquire competências práticas normalmente de sobrevivência e socialização profissionais, e, por fim, a formação contínua, ou desenvolvimento profissional, como actualmente se tende a designar, por se considerar que ao contrário daquela este vem de dentro para fora, surgindo duma necessidade intrínseca e que tem por finalidade tornar os professores mais aptos a orientarem o ensino das diferentes áreas disciplinares para as especificidades de cada aluno, contribuindo para a melhoria das escolas e para a realização pessoal e profissional, (Moreira, 2010).

Independentemente da maior ou menor complexidade e abrangência das concepções revisitadas, conseguimos identificar do seu conjunto um perfilar de opiniões sobre a existência de uma fase específica correspondente ao início da carreira, mais ou menos longa, podendo em alguns casos resumir-se apenas à fase de adaptação à nova realidade em que se estão a inserir, mas invariavelmente instável e na melhor das situações dilemática quando não, problemática, basta atendermos às suas formas de designação - sobrevivência, desconforto, principiante, etc. - sempre associadas a dificuldades de compreensão, aquisição ou de consolidação das competências de desempenho da profissão docente.

5.2. Os saberes do professor

Na linha do que acabámos de expor, parece-nos fundamental identificar quais as maiores dificuldades sentidas por aqueles que estão pela primeira vez a ensinar em situação real, de modo a percebermos se existe um padrão quanto àquelas dificuldades e aos factores (ou variáveis) que as influenciam.

Sabemos que a aquisição do saber profissional, o modo como os professores aprendem a ensinar, tem sido objecto de estudo por parte de muitos investigadores, nomeadamente na indagação da natureza e âmbito do conhecimento que os professores em formação adquirem.

A este propósito, Formosinho (2009), defende que a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência, sendo aquela aprendizagem influenciada por três fases distintas no percurso académico dos indivíduos, a aprendizagem do *ofício de aluno*, onde absorvem teorias e representações acerca da função do professor, a prática docente dos seus professores da formação inicial

que confirmam ou põem em causa aquelas convicções e finalmente a Prática Pedagógica, que no caso específico tem lugar a nível do Estágio Pedagógico.

É importante que não esqueçamos que os alunos ingressam num determinado curso de formação de professores, já detentores dum conjunto de conhecimentos, concepções e crenças, sendo função da formação inicial provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação (Garcia, 1994), com o objectivo de alterar aquelas ideias adquiridas, explorando as alternativas possíveis.

Realidade que alguns autores consideram não estar a ser conseguido, com Tardif (2000) a defender a necessidade de se alterar a forma de trabalhar na formação inicial, nomeadamente, no Estágio, defendendo uma perspectiva ecológica para o estudo do ensino, a qual deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que reflectem as categorias de conceitos e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho quotidiano nas escolas.

Apesar das vozes discordantes e das inúmeras considerações de que foi alvo, pensamos poder afirmar ser geralmente aceite que os saberes a deter pelo professor devem incluir conhecimentos que respondam às questões: *O que ensinar? Em que sentido ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Onde ensinar? Porquê ensinar?* ou, de acordo com Shulman (1987): conhecimento do conteúdo, tanto matérias como programas; conhecimento pedagógico geral, desde conhecimento geral das teorias da aprendizagem, dos princípios gerais do ensino e das técnicas e estratégias de gestão da turma; conhecimento do currículo incluindo da teoria e dos fundamentos do desenvolvimento curricular; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educacionais e por fim conhecimento da filosofia educacional, dos seus fins, objectivos e valores.

Na mesma linha, também Grossman (1990), sintetiza o conhecimento do professor em quatro grandes componentes, a saber: conhecimento pedagógico geral; conhecimento do conteúdo; conhecimento do contexto e conhecimento didáctico do conteúdo, ideia que é retomada por Bullough (1992), cuja opinião vai para além do domínio dos conhecimentos do contexto e pedagógico-didáticos gerais e específicos, defendido por aquele, considerando que os quatro tipos de conhecimentos fundamentais de serem adquiridos na formação inicial são o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento da relação entre o papel

do professor e o currículo, mas também o conhecimento de si enquanto indivíduo e do seu desenvolvimento enquanto professor.

Para Reynolds (1992) e mais tarde para Field (1994), os conhecimentos fundamentais a serem adquiridos na formação inicial são todos os que estão intimamente ligados com a promoção das aprendizagens dos alunos e o incremento da qualidade de ensino da parte do professor, nomeadamente, o conhecimento do conteúdo, o domínio de estratégias e técnicas promotoras das aprendizagens nos alunos; a disposição para diagnosticar as suas características e as características do contexto; o conhecimento pedagógico adequado às matérias a ensinar; o planificar de modo a integrar os conhecimentos dos alunos; o estabelecer e manter regras e rotinas apropriadas; o apresentar e representar os conteúdos relacionando as aprendizagens dos alunos; o avaliar a aprendizagem dos alunos e por fim, a predisposição para reflectir sobre a sua acção e sobre o desenvolvimento profissional.

Roche et al (1999), Faucher (2009, 2010), Tardiff (2010), entre outros, vão mais longe considerando que no processo de profissionalização, um estudante não só desenvolve um conjunto de competências específicas para o desempenho da profissão, mas também a sua identidade profissional, apropriando-se da cultura, valores e práticas desta profissão, devendo por isso, a formação com vista à profissionalização não se focar no desenvolvimento das competências profissionais mas fazê-lo conjuntamente com o desenvolvimento de uma cultura e de uma identidade profissionais.

Este debate sobre as competências e destrezas que os professores principiantes devem possuir, ainda se mantém, no entanto reconhece-se que existem diferenças entre os conhecimentos e as competências dum professor em início de carreira e um professor experiente, ou que pelo menos, que já tenha passado por um período de indução ao ensino, sendo reconhecida a existência de um conjunto de competências básicas (Fiels, 1994), que um professor novato deve possuir e que servem de referência para os professores orientadores e para a construção de programas de indução.

5.3. O perfil do estagiário

Viver a fase inicial da profissão como uma fase de conflitos, cuja ultrapassagem vai construindo a experiência do professor e contribuindo para o desenvolvimento da sua competência, é decisivo para que se construa uma carreira profissional positiva, tanto a nível das concretizações como a nível das imagens que os outros e, principalmente, o próprio, fazem de si.

Como já sobejamente registámos, iniciar uma actividade profissional constitui uma etapa marcante e decisiva na vida de qualquer pessoa onde as expectativas, os propósitos e as aspirações coexistem com a ansiedade e apreensão, face às novas responsabilidades a assumir (Flores, 1997).

Neste sentido, muitos têm sido os estudos realizados com vista a identificar os comportamentos característicos do estagiário, naquele que para todos os efeitos é o seu primeiro ano de leccionação, e que o nosso modelo prevê que seja orientado e ainda integrado na formação inicial de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas, investigacionais e de integração no contexto escolar.

Sabemos que no momento da chegada ao Estágio, o estagiário já passou por 14 a 15 anos de ensino, sob vários modelos e formas de agir, nomeadamente, a nível superior, nos primeiros anos da formação inicial, pelo que, a maioria das vezes, a sua perspectiva de escola continua a ser a que tinha enquanto aluno, à qual ele vai juntar os conhecimentos específicos sobre a profissão que entretanto aprendeu, construindo a sua forma de ser e estar como profissional. É uma imagem de professor que ele “constrói” e que a formação inicial deveria ter conseguido alterar e ajustar, mas que frequentemente nos apercebemos, aquando das primeiras aulas enquanto estagiários, que não foi conseguido de forma eficaz.

Apesar de lhe ser muitas vezes exigido que demonstre competências dum professor experiente, é comumente aceite que o estagiário não vai aprender tudo relativo à função docente no ano de estágio, nem se pretende que saiam como um produto acabado, mas deve sair como um profissional que domina o essencial e fundamental para continuar a crescer como professor.

É indispensável que este processo de desconstrução e construção seja orientado por um professor competente de forma a garantir e contribuir, em larga medida, para a formação de futuros professores com elevado grau de capacidade de

actuação, de reflexão sobre as suas práticas e de adaptabilidade a situações conflituosas na aula e nos contextos social e profissional.

Um estudo empírico realizado por Machado (1996), tendo por amostra os estagiários das Licenciaturas em Ensino e dos Ramos Educacionais da maioria das Universidades do País, concluiu que a experiência do Estágio Pedagógico se traduz, para a maioria dos indivíduos, num aumento de segurança e satisfação profissional que por vezes vem acompanhado de uma maior aproximação aos alunos, apesar de existência de casos onde se verificou um maior distanciamento. No entanto, ela considera que a maioria dos estagiários experimenta menos problemas do que esperava, pelo que o Estágio surge como um momento fundamental quer por permitir pôr em prática os conhecimentos adquiridos como por favorecer a ultrapassagem de angústias e ansiedades iniciais, tudo isto, orientado e apoiado por um docente experiente.

Sendo, quanto a nós, inquestionável a existência e importância desta fase na sua formação inicial, parece-nos improvável que o jovem docente demonstre o mesmo nível de competência do professor com experiência e que no início da sua profissão tenha adquirido a totalidade dos atributos necessários ao seu exercício.

Aliás, o que está em causa neste momento é, como transformar um candidato a professor num profissional reflexivo, que seja capaz de pensar e tomar as decisões mais adequadas num contexto complexo e incerto.

Temos de ter consciência que estes indivíduos estão em transição de aluno para profissional responsável pelas suas decisões, em que em termos de sentimentos, os momentos de angústia e medos assumem grande importância, os quais se vão reduzindo com a experiência e ganho de confiança, (Perrenoud, 2002), o que nos leva à necessidade de sabermos de onde partimos, ou seja, quais as características mais significativas dos professores novatos.

Com base na revisão de vários estudos, Veenman (1984, 1988), identificou vinte e quatro dificuldades-tipo comuns aos professores novatos, sendo os primeiros lugares ocupados pela preocupação com a disciplina na sala de aula, a motivação dos alunos para as aulas, o tratamento das diferenças individuais e a avaliação dos alunos, vindo a preocupação com o planeamento das actividades e o domínio dos diferentes métodos de ensino a meio da tabela e o conhecimento das matérias no terço final.

De realçar a disciplina como primeira preocupação, que mesmo considerando, tal como o autor, que pode corresponder a percepções diversas, não podemos negar haver um fundo de entendimento comum e que está ligado ao controlo das turmas.

Também Vonk (1983, 1985), utilizando técnicas de recolha de dados diversificadas em que se incluíam, tal como na presente pesquisa, *diários de aula*, concluiu que os professores, no seu primeiro ano de ensino evidenciavam problemas em três grandes áreas: conhecimentos, atitudes e destrezas necessárias ao professor no que respeita ao momento da aula, à relação professor-aluno e ao nível da Escola, sendo crítico, na primeira, os conhecimentos sobre o currículo e gestão da aula, na segunda, a condução dos alunos e controlo dos comportamentos inapropriados e na última, a participação nas actividades e a relação com os vários indivíduos ou grupos de indivíduos, nomeadamente, encarregados de educação, colegas ou mesmo a direcção da escola.

Fixando-se apenas ao nível da aula, o mesmo autor encontrou, ainda, um largo conjunto de dificuldades que estruturou em seis grandes categorias: a) problemas ligados ao conhecimento das matérias de ensino, nomeadamente conhecimento limitado e falta de formação didáctica em relação aos conteúdos, assim como falta de flexibilidade na sua operacionalização, e ainda, manifesta falta de pesquisa bibliográfica de apoio; b) problemas relativos à organização das actividades de ensino-aprendizagem, como a organização do trabalho em diferenciação pedagógica ou a organização da instrução; c) dificuldades em estabelecer regras e normas de comportamento e de controlo a nível disciplinar; d) dificuldades em conseguir manter os alunos motivados e participativos; e) dificuldade em lidar com sentimentos de insucesso em relação à sua prestação profissional e por fim, f) dificuldade em estabelecer e manter uma relação pedagógica positiva com os alunos.

Com o mesmo objectivo, Carter et al. (1987, 1988), partindo de uma tarefa de ensino simulada, concluíram que os professores iniciados têm mais dificuldades em avaliar uma aula e de atender às diferentes variáveis em questão na sala de aula. Estes são menos capazes de triar a informação significativa do contexto da aula e por tal, acabam por ficar bloqueados com informação pouco relevante (Berliner, 1994).

Em termos da gestão da aula as diferenças entre experientes e iniciados também são notórias, apresentando estes grandes dificuldades em implementar rotinas simples, eficazes e flexíveis, libertando tempo e disponibilidade, aspectos importantes no ensino, (Berliner, 1987, Carter et al. 1987, 1988).

Já nos finais dos anos oitenta, num estudo com professores de matemática, Borko e Livingston (1989), baseados nos processos cognitivos daqueles, concluíram que os professores iniciados são menos eficazes, necessitando de muito mais tempo para realizar as tarefas, nomeadamente as de planificação, o que quanto a nós é por demais evidente entre os estagiários, principalmente numa fase inicial do Estágio.

Na mesma linha Livingston e Borko (1989), afirmaram a dificuldade dos iniciados, por ausência de um conjunto de experiências, em serem flexíveis e estabelecerem conexões entre as contribuições dos alunos e os objectivos da aula.

O facto de não analisarem as respostas dos alunos no que respeita ao trabalho proposto, leva a que as planificações seguintes não sejam totalmente adequadas.

Do mesmo modo, em relação à análise que fazem das suas próprias aulas, os iniciados preocupam-se, principalmente com a sua eficácia, não se focalizando, como os professores experientes, na qualidade do ensino, (Borko e Livingston, 1989), o que, a nível especificamente dos estagiários, é constante e claramente constatado nas reflexões pós-aula, tanto das suas como das aulas dos colegas.

De acordo com Borys e Fishburne (1990), raramente os professores, principalmente os que estão em formação, consideram as aquisições dos seus alunos ou as suas estratégias e técnicas de ensino como elementos prioritários ou sinónimos de um bom ensino. Aliás Schempp (1985), verificou, igualmente, que a noção de responsabilidade do professor na aprendizagem ou no insucesso do aluno, diminui à medida que o estagiário avança no seu Estágio.

Num estudo comparativo entre os orientadores de estágio e os respectivos orientandos, Borys e Fishburne (1990), concluíram que enquanto os primeiros, mais experientes, classificavam a aprendizagem entre os acontecimentos mais importantes, os outros referiam os comportamentos de desvio e a participação do aluno, surgindo naturalmente, estes dois aspectos interligados, já que com alunos empenhados as hipóteses de surgirem comportamentos inapropriados é menor.

Inúmeros estudos têm sido realizados com o intuito de caracterizar a actuação do professor iniciado e a partir dali intervir na sua formação.

Duma forma geral, estes estudos são convergentes quanto à ideia de que a grande preocupação do professor em formação está relacionada com as funções de organização, do controlo da aula e da disciplina, não surgindo como significativa a ideia de fazer progredir o aluno.

As suas maiores preocupações passam pelas tarefas a enfrentar e pelo receio de não estar à altura do exigido. A disciplina desperta grande ansiedade principalmente quando os alunos são mais velhos, assim como também assumem grande relevo os conteúdos específicos da sua leccionação. O aprender a transmitir esses conteúdos é fundamental nesta fase inicial e ocupa grande parte da atenção do novo professor, (Cavaco, 1991).

Comparando professores experientes com iniciados, Sabers et al. (1991), concluiu que estes nem sempre conseguem encontrar o sentido do que estão a experimentar por não terem uma memória tão organizada em termos funcionais quanto os experientes, tendo mais dificuldade em memorizar as situações significativas, o que se reflecte na forma de estar e sentir dos novatos, traduzindo-se em níveis de preocupação e insegurança mais elevados da parte destes relativamente aos seus colegas com alguma experiência, (Young et al., 1992).

Por outro lado, Garcia (1991), concluiu que os problemas mais significativos sentidos pelos professores principiantes são, por ordem de importância: a pressão temporal para a abordagem dos conteúdos; o elevado número de alunos por turma; a quantidade e adequação do material didáctico existente nas escolas; a falta de suporte bibliográfico de âmbito profissional; a dificuldade em controlar a qualidade e eficácia do seu ensino e a dificuldade em controlar disciplinarmente os alunos, de entre um conjunto de quinze problemas que ainda incluem dificuldades ligadas ao contexto e à falta de tempo para si; à motivação dos alunos e sua diferenciação pedagógica; à criatividade no ensino e ao conhecimento sobre as aquisições anteriores dos alunos.

Na mesma linha também Pacheco (1995) identificou um largo conjunto de comportamentos característicos dos professores novatos, os quais, nas suas práticas curriculares, atribuem à planificação uma função meramente orientadora, vendo no manual a sua fonte de eleição na recolha de conhecimentos para

estruturar as actividades pedagógicas a propor aos alunos e sendo os recursos e objectivos os aspectos menos significativos no processo de planeamento ao contrário dos conteúdos, os quais ainda estão eficazmente integrados.

No que respeita à gestão da turma é a participação dos alunos, o seu controlo disciplinar e a relação pedagógica professor-aluno positiva, os aspectos a que dão mais relevo.

Já Carter (1990), mais sucinto, resume a três as principais diferenças de actuação entre experientes e principiantes, considerando que os primeiros apresentam um conhecimento especializado; um conhecimento organizado e um conhecimento construído a partir de variadas experiências e tarefas, levando-nos a concluir da necessidade dos professores em formação serem dotados de sólidos conhecimentos, destrezas de ensino e disposição para o ensino.

Num estudo qualitativo com quatro professoras do 1º ciclo, no início de carreira, Serrazina e Oliveira (2001), concluíram que as maiores dificuldades evocadas pelas docentes consistiam nas relações interpessoais com os colegas mais antigos, a gestão da aula, a ligação com os encarregados de educação e a relação com as matérias.

Na mesma linha de investigação, Santos (2001), concluiu ser o controlo disciplinar dos alunos, a maior dificuldade apresentada pelos estagiários na intervenção pedagógica, devido à falta de competências nos três momentos de gestão por ela considerados: gestão do ambiente ensino-aprendizagem; da instrução e dos comportamentos.

A ausência de competências dos estagiários relativamente à prevenção da disciplina na sala de aula, que se traduzem numa carência e desajustamento de estratégias face às situações problemáticas, é, segundo a autora, consequência da falta de formação inicial específica.

Ainda na tentativa de distinguir os professores experientes dos novatos, Perrenoud (2002), afirmou relativamente à sua capacidade de gestão e organização do trabalho, que estes ainda necessitam de muito tempo, energia e concentração para solucionar coisas que os experientes fazem naturalmente, o que lhe provoca tensões e cansaço acrescido, podendo conduzir a sentimentos menos positivos, enquanto, relativamente aos conhecimentos, passam por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao elevado número de problemas que têm de resolver, tendendo a

dispersarem-se, para além de tentarem articular os modelos aprendidos na formação inicial com os que se lhe apresentam no seu ambiente profissional.

No campo relacional, sentem-se sós, distantes dos colegas de estudo, pouco integrados do grupo de professores e nem sempre acolhidos pelos mais velhos. Acusam a diferença entre as suas expectativas e o que realmente estão a vivenciar e não têm consciência das suas fragilidades e falta de competências, tendo a sensação de não dominarem as situações mais elementares da profissão.

Para finalizarmos não podemos deixar de referir Flores (2002) que reforçando esta ideia refere que os professores principiantes centram-se inicialmente, ora no conteúdo a ensinar ora na sua transformação didáctica, procurando o equilíbrio entre a integração do conteúdo e a forma de o transformar didacticamente, ou seja, entre o que ensinar e o como ensinar, sendo que a avaliação do seu sucesso é a avaliação do sucesso dos seus alunos. Daqui a necessidade que sentem de se tornarem rapidamente profissionais competentes o que, perante a inevitabilidade de não o conseguirem, pelo menos à velocidade desejada, devido ao ainda não domínio da nova realidade, poderá ter consequências na capacidade de ir ao encontro das expectativas iniciais, provocando um profundo sentimento de insegurança e criando um instinto de sobrevivência que se traduz por um conjunto de atitudes quer de integração quer de âmbito didáctico que se não forem devidamente orientadas poderão resultar numa redefinição desajustada ou mesmo equívoca do papel do professor.

A frequência destes episódios e a falta de orientação no sentido de os transformar em algo de positivo em termos de aprendizagem, são susceptíveis de resultar, segundo a autora, num conjunto de fracassos das suas experiências que os indivíduos inexperientes interpretam como confirmação da falta de capacidade e competência para a profissão que escolheram.

Em jeito de síntese a mesma localiza ainda no processo de tomada de decisão, na interpretação dos acontecimentos da sala de aula e na percepção de situações problemáticas, os três grandes tipos de diferenças entre os professores com e sem experiência, (Flores, 2000).

Quadro 1: Síntese das dificuldades sentidas pelos professores iniciados, segundo os diversos autores

Autor	Dificuldades dos professores iniciados
Machado (1996)	Aumento de segurança e satisfação profissional Maior aproximação aos alunos Permitir pôr em prática os conhecimentos adquiridos Favorecer a ultrapassagem de angústias e ansiedades iniciais
Veenman (1984, 1988) Identificou e hierarquizou 24 dificuldades-tipo	<i>Mais importantes:</i> Preocupação com a disciplina na sala de aula Motivação dos alunos para as aulas Tratamento das diferenças individuais Avaliação dos alunos <i>Média importância:</i> Preocupação com o planeamento das actividades e o domínio dos diferentes métodos de ensino <i>Menor importância:</i> Conhecimento das matérias no terço final
Vonk (1983, 1985)	Conhecimentos sobre o currículo e gestão da aula Condução dos alunos e controlo dos comportamentos inapropriados Participação nas actividades e a relação com os vários indivíduos ou grupos, (encarregados de educação, colegas, direcção da escola, etc.)
Carter et al. (1987, 1988),	Avaliar uma aula Atender às diferentes variáveis em questão na sala de aula Implementar rotinas simples, eficazes e flexíveis, para disponibilizar tempo
Berliner (1987, 1994)	Triar a informação significativa do contexto da aula / bloqueiam com informação pouco relevante Implementar rotinas simples, eficazes e flexíveis, para disponibilizar tempo
Borko e Livingston, (1989)	Morosidade na realização das tarefas, (ex: planificação) Flexibilidade reduzida Analisar as respostas dos alunos ao trabalho proposto Estabelecer conexões entre as contribuições dos alunos e os objectivos da aula (planificação desajustada) Foco na sua eficácia e não na qualidade do ensino Interpretar as aquisições dos alunos ou as suas estratégias e técnicas de ensino como sintomáticas de um bom ensino Foco das preocupações no comportamento/empenhamento dos alunos em aula
Carter (1990)	Conhecimento pouco especializado Conhecimento pouco organizado Conhecimento pouco variado (falta de experiências)
Cavaco (1991)	Transmissão dos conteúdos Foco das preocupações na disciplina Foco das preocupações conteúdos específicos da sua leccionação
Sabers et al. (1991)	Organização da memória funcional Memorizar as situações significativas
Garcia (1991)	Pressão temporal para a abordagem dos conteúdos Elevado número de alunos por turma Quantidade e adequação do material didáctico existente nas escolas e falta de suporte bibliográfico de âmbito profissional Controlar qualidade e eficácia do seu ensino Controlar disciplinarmente os alunos Motivar os alunos Diferenciar pedagogicamente os alunos Criatividade no ensino Conhecimento sobre as aquisições anteriores dos alunos Conseguir tempo para si
Pacheco (1995)	Ver a planificação mais do que meramente orientadora Integrar os recursos e objectivos no processo de planeamento Preocupação com gestão da turma Preocupação com participação e controlo disciplinar dos alunos Estabelecer relação pedagógica professor-aluno positiva
Flores (2000)	Processo de tomada de decisão Interpretar os acontecimentos da sala de aula Percepcionar as situações problemáticas
Serrazina e Oliveira (2001)	Preocupação com gestão da aula Estabelecer relações interpessoais com os colegas mais antigos Estabelecer ligação com os encarregados de educação Relacionar as matérias
Santos (2001)	Controlar disciplinarmente os alunos Falta de competências de gestão do ambiente ensino-aprendizagem Falta de competências de instrução Falta de competências de gestão dos comportamentos Ajustar as estratégias às situações problemáticas
Perrenoud (2002)	Articular os modelos aprendidos na formação inicial com os que se lhe apresentam no seu ambiente profissional Integrar-se no corpo docente Consciencializar-se das suas fragilidades e falta de competências Distanciar-se das situações e do seu papel

5.4. O professor de Educação Física inexperiente

Embora o que ficou dito se aplique à nossa realidade, especificidades existem que nos levaram a considerar importante abordar isoladamente (quanto possível), o estagiário em Educação Física.

Já vimos que é necessário preparar os futuros professores para lidarem com as realidades da escola enquanto local de trabalho, bem como com as micropolíticas da cultura escolar (Smyth, 1992), de forma a evitar-se que as características do local de trabalho, as normas culturais da escola e o programa da disciplina se possam apresentar como factores não facilitadores, ou mesmo, impeditivos, da implementação do currículo e dos métodos pedagógicos que o novato tinha recebido na sua formação inicial.

Factores contextuais, como o estatuto da Educação Física nas escolas, o sentido da eficácia dos professores e a realidade da escola enquanto instituição social e ainda factores relativos ao local de trabalho como: as facilidades de materiais e instalações, a presença ou não de colegas da mesma área, os programas da disciplina e a comunidade escolar, principalmente, os alunos, são normalmente os referenciados pelos professores inexperientes como influentes no seu desempenho e conseqüente sucesso.

O que nos consciencializa da necessidade de se contextualizar a assistência a dar ao professor principiante, não em função das normas e exigências gerais da profissão, mas de acordo com as especificidades e complexidade da experiência numa primeira situação real de docência, de modo a que as primeiras desilusões no desempenho pedagógico não resultem na ponderação sobre a escolha profissional realizada ou mesmo no abandono da profissão.

A investigação assinala que quando os professores principiantes não são apoiados e ajudados, tendem a questionar a sua capacidade profissional e a sua intenção de continuar na carreira docente (Feiman-Nemser, 1983).

Parte da dificuldade de fazer aquela orientação está na diversidade de perspectivas e orientações existentes em Educação Física que tornam difícil sabermos o que é um ensino de qualidade, como é um bom professor e como deve ser um bom programa de formação de professores, porque nos deparamos com um conjunto de respostas múltiplas e frequentemente contraditórias de acordo com as concepções que cada académico e cada profissional parece possuir, realidade que

se torna mais grave se atendermos que a maioria das concepções foram geradas fora do campo profissional específico da Educação Física, (Lawson,1989).

Num esforço de sistematizar as várias concepções de formação de professores, Feimen-Nemser (1990), avançou com um conjunto de cinco orientações conceptuais, a saber: orientação académica; prática; tecnológica; pessoal e crítica/social.

Para a autora estas orientações constituem um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar, devendo estas orientar as actividades práticas da formação de professores: planificação programática, desenvolvimento do curso, ensino, supervisão e avaliação, sendo que cada uma sublinha diferentes aspectos a ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento dum programa.

Não surgindo no seu estado puro, cada orientação evidencia certos aspectos de ensino, aprendizagem, de como aprender a ensinar, dirigindo a atenção para um objectivo central da formação de professores, manifestando-o em cada uma das práticas.

De acordo com Albuquerque, Graça e Januário (2005), implícita ou explicitamente, estas orientações conceptuais podem coexistir lado-a-lado num mesmo programa, em contradição mais ou menos manifesta ou em discursos e práticas mais ou menos articuladas entre as diversas componentes e intervenientes da formação, dependendo o grau de coerência e consistência interna dum programa de formação da situação em causa.

Caracterizando-as sumariamente, temos:

a) Orientação académica - visa acima de tudo a transmissão do saber e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino.

Os professores são considerados especialistas da matéria que ensinam, o que em Educação Física se traduz na tradição de incluir uma forte orientação das aprendizagens nos saberes desportivos específicos e a formação de professores consiste num processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais com o objectivo de dar ao professor uma formação especializada, focada fundamentalmente no domínio dos conceitos e estrutura de matérias em que é especialista.

b) Orientação tecnológica - baseia-se, fundamentalmente, nos resultados da investigação em educação, quando estes respeitam à realização, aos conhecimentos e habilidades genéricas de ensino.

Centrando-se no saber técnico do ensino, o professor assume-se como um técnico especializado na aplicação de conhecimentos científicos produzido por outros e que ele transforma em regras de acção.

Para Feiman-Nemser (1990), aprender a ensinar traduz-se na aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino, sendo a competência definida na acção.

A formação de professores surge centrada nas habilidades técnicas de ensino.

Uma variante importante entretanto surgida dentro desta orientação conceptual é segundo Garcia (1999) a competência para a tomada de decisões, assumindo esta que o importante não é apenas fazer com que os professores adquiram competências e destrezas, mas também que sejam capazes de seleccionar e decidir de que forma e em que momento do acto pedagógico essas competências devem ser mobilizadas.

Segundo Costa (1996), esta apresenta duas abordagens possíveis, uma de influência behaviorista, a outra cognitivista.

A primeira defende o domínio dos conhecimentos da investigação sobre a eficácia pedagógica, fazendo por isso coincidir a ideia de professor eficaz com o de bom professor, e defendendo que a competência de ensino se traduz no comportamento do professor e nas respectivas modificações operadas nos alunos, (Siedentop, 1991).

A segunda, defende que o bom ensino é consequência da qualidade das decisões didácticas pré e interactivas dos professores, tendo por objectivo levar os indivíduos em formação a realizarem decisões pensadas e inteligentes, a aperfeiçoarem a sua prática docente através da reflexão e análise do seu ensino.

c) Orientação pessoal - Para a autora, o bom professor é o que centra a sua atenção sobre o sujeito do ensino e sobre a sua evolução pessoal, sendo o próprio professor o recurso mais importante.

Nesta orientação conceptual ensinar é mais uma tarefa de compreensão dos outros, de facilitação e de ajuda, deixando de ser a utilização dum conjunto de

técnicas para se constituir numa permanente descoberta de si próprio, na procura do comportamento profissional que mais se adequa ao seu comportamento e carácter pessoais.

Sendo o desenvolvimento pessoal do professor o eixo da formação de professores, esta adquire várias dimensões: pessoal, relacional, institucional e situacional e nela os conhecimentos práticos são desenvolvidos em paralelo com os teóricos.

Em suma, o *bom professor* é aquele que depois de descobrir a sua maneira pessoal de ensinar, se assume como personalidade única, como facilitador e criador de situações conducentes à aprendizagem.

d) Orientação prática - esta orientação conceptual centraliza na experiência a fonte do conhecimento e o meio de aprender a ensinar.

Segundo Albuquerque, Graça e Januário (2005) esta orientação é, quanto aos aspectos ligados com o desenvolvimento e organização das práticas de ensino, aquela que é mais frequentemente usada pelos professores em formação.

Nesta concepção aprender a ensinar baseia-se na experiência e na observação, sendo, segundo Garcia (1999) um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores” durante um considerável período de tempo, ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a trabalhar em situações reais.

Dentro desta orientação prática, Gomez (1992) distinguiu duas abordagens diferentes: a tradicional e a reflexiva sobre a prática.

Na primeira, o processo da aprendizagem da profissão baseia-se no método de tentativa-erro, havendo uma nítida separação entre os conteúdos teóricos e a prática, desempenhando esta o papel principal naquela aprendizagem.

Para Albuquerque, Graça e Januário (2005), nesta o orientador, para além de ensinar ao estagiário um conjunto de competências, atitudes e formas de ser, ainda lhe transmite o seu próprio estilo de ensinar, pelo processo de observação, de imitação e de prática dirigida, concepção de formação que fornece uma perspectiva parcial do ensino já que os professores não podem ir para além do que observam.

Ainda para os mesmos autores, reside nesta abordagem a justificação para a actual despreocupação com a formação de formadores de professores, já que se

parte do princípio que para saber ensinar basta saber fazer, pelo que qualquer docente está apto a desempenhar a função de orientador ou supervisor de estágio.

Relativamente à abordagem reflexiva sobre a prática, esta baseia-se no conceito de reflexão sobre o qual não existe consenso entre os inúmeros autores que a defendem, apesar da generalidade dos programas de formação de professores a evocarem.

Aquela falta de consenso, leva a que sobressaiam principalmente as concepções próprias de cada um dos autores, não sendo, por isso, clara uma linha orientadora.

e) Orientação crítica-social - nesta orientação conceptual o professor é um activista político permanentemente comprometido com o seu tempo o que o obriga a um esforço constante em tornar mais justas e democráticas as práticas educativas e sociais, sendo que, neste caso, a reflexão, embora fundamental, é entendida como um compromisso ético e social.

A formação de professores assume a função de transformar as concepções prévias acerca dos aspectos relacionados com o acto de ensinar, nomeadamente gestão da classe, autoridade ou contexto educativo e, neste sentido, a teoria deve ser integrada na prática dado que esta produz um conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor.

Relativamente a esta orientação conceptual, Feiman-Nemser (1990) revela-se algo crítica afirmando ser mais fácil de perceber o tipo de ensino que os apoiantes desta concepção rejeitam do que o que defendem para a formação de professores, considerando ser, frequentemente, muito teórico o discurso sobre a teoria crítica da formação de professores e, simultaneamente, pouco esclarecedor quanto à forma de chegar a objectivos concretos.

Para Costa (1996), estas orientações nada transmitem sobre a forma como a formação de professores tem sido realizada, apenas informando como está a ser concebida e teorizada, considerando ainda algumas delas destituídas de interesse na formação inicial em Educação Física e defendendo como perspectivas preponderantes: o paradigma behaviorístico, a teoria da socialização ocupacional e a teoria crítica.

Duma forma sumária podemos dizer que a primeira, correspondente à orientação tecnológica antes apresentada, considera que a formação inicial em

Educação Física deve privilegiar essencialmente a aprendizagem e exercitação das habilidades de ensino promotoras e facilitadoras das habilidades de ensino, enquanto a segunda defende que o processo de formação do professor ocorre durante toda a vida profissional e recebe influências de diversas fontes que assumem o papel de socializadores e vão influenciando de diversas formas a actividade profissional do individuo.

Por fim, a teoria critica defende, tal como a orientação conceptual critica/social, que a formação de professores deve ir para além das questões pedagógicas, debruçando-se sobre as questões políticas económicas, éticas e morais, próprias da actividade docente.

Independentemente do que cada uma privilegia, elas não se excluem mutuamente nem existem no seu formato puro, dando todas o seu contributo para a reflexão sobre o profissional que pensamos estar a formar e o modo como o estamos a fazer.

Neste sentido Costa (1996), considera que o professor de Educação Física deve ser *um especialista na área, com um profundo conhecimento científico e pedagógico, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional.*

Tal como Costa (1996), também Piéron (1996) considera que a formação de professores tem-se baseado essencialmente numa perspectiva tradicionalista, na qual se pressupõe que com o passar do tempo e o acumular de experiência, o processo de aprendizagem profissional ocorrerá naturalmente, já que depende dum dom pessoal, menosprezando, desta forma, o vasto conhecimento científico produzido no domínio da eficácia pedagógica.

A este propósito Siedentop (1998), chegou mesmo a afirmar que: *“se os professores nascem e não se fazem então andamos a gastar muito dinheiro mal gasto na formação de professores”*.

Tal como vimos anteriormente, também no âmbito específico da Educação Física, inúmeros são os autores que se têm esforçado em identificar o que distingue o *bom* professor do professor em inicio de carreira e a forma deste alcançar a competência profissional.

Com já vimos, é impossível aos professores iniciantes apresentarem o mesmo nível de conhecimento aplicado, quer científico quer pedagógico, sendo por isso importante identificar o que os separa dos níveis de mestria ou *expertise* como alguns preferem designar.

O paradigma da mestria profissional tem sublinhado como característica dos *experts* a posse de um largo corpo de conhecimentos específicos, experiência, percepção e agrupamento, sendo melhores solucionadores de problemas e apresentando maior automação, (Rosado, 1997), diferindo, tanto em aspectos comportamentais como cognitivos, dos professores principiantes.

De entre estas múltiplas diferenças temos que os primeiros apresentam maior frequência e pertinência na informação, gerem melhor o tempo de aula, fornecem feedback pertinente e de qualidade, mantêm um clima positivo e as suas decisões pré interactivas são fortemente influenciadas pelo objectivo de organizar a prática pedagógica de forma a potencializar e maximizar as aprendizagens dos seus alunos. Especificamente em relação à instrução, os professores experientes distinguem-se na importância dada aos conteúdos, principalmente na apresentação da tarefa e utilização do *feedback*, (Siedentop e Eldar, 1989, Tochon, 1993, Dodds, 1994, Ennis, 1994, Piéron e Costa, 1995).

Nesta linha, Siedentop e Eldar (1989) acrescentam ainda, que o verdadeiro professor é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor, devendo este: questionar-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativa e sobre o insucesso de alguns alunos; fazer dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar durante a realização; ler criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas e questionar-se sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Para Taheri (1983), as diferenças significativas entre especialistas e principiantes estão nos diferentes níveis de conhecimento e experiência dos professores envolvidos e traduzem-se ao nível do planeamento, da frequência e tipo de referências requeridas durante a planificação e da condução e revisão da aula de Educação Física, sendo que durante a fase de planeamento os experientes recolhem mais informação e planeiam mais depressa e nas fases interactivas tomam mais decisões.

De acordo com Moreira e Januário (2004), os professores principiantes preocupam-se fundamentalmente com a sua prestação e dentro desta com a forma de apresentação das tarefas, cuidando do discurso, dos exemplos e das demonstrações.

Menores são as preocupações em relação à supervisão dos alunos e ao modo de realização das tarefas de aprendizagem.

Relativamente à estruturação dos conteúdos esta é feita, primordialmente em função dos programas de Educação Física e das unidades didácticas realizadas pelo núcleo de estágio e menos em relação às necessidades dos alunos e ao relacionamento das aulas entre si, o que é revelado pela tendência em compartimentar os conteúdos por aula, tornando cada aula uma “ilha”.

Especificamente em relação aos conteúdos, aqueles são essencialmente técnicos e de regras das modalidades não conseguindo abordar de forma integrada os aspectos tácticos, técnicos e físicos, o que em última análise conduz a uma variedade limitada daqueles.

Muitas vezes, por falta de conhecimentos ou de segurança nesses conhecimentos, existe falta de coragem para “arriscar” pedagogicamente por parte do estagiário, receando não ter sucesso ou não ir ao encontro dos ideais do orientador.

Isto leva a que poucos se envolvem num processo criativo, limitando-se frequentemente a replicar um modelo ou a demonstrar o domínio do modelo que aprendeu.

A este propósito, Silva e Neves (2009) concluíram que alunos do ensino secundário, pertencentes a turmas de estagiários em Educação Física, consideravam as aulas vazias de inovação e criatividade relativamente à estrutura, matérias e estratégias de abordagem dos conteúdos, o que de alguma forma é indirectamente confirmado por Doyle (1986) e Piéron (1996), quando referem que o professor inexperiente se empenha em duas funções essenciais: a organização e consequente controlo da aula, e as tarefas cujo objectivo é a aprendizagem do aluno, sendo que para Doyle (1986) é a organização que se sobrepõe.

Segundo os mesmos, aqueles professores necessitam de fazer uma planificação diária, sobretudo para encontrarem as estratégias concretas de como apresentar a matéria aos alunos, caindo frequentemente, como constatou

Albuquerque e Graça (2000) num estudo realizado com estagiários em Educação Física, numa sobrecarga de tarefas por sessão, temendo um esgotar antecipado das mesmas e o conseqüente vazio, não percebendo o aumento de complexidade na gestão da aula, que desta forma vão provocar.

Para além disto, apresentam ainda dificuldades, no decurso da aula, em integrarem os contributos dos alunos na sua planificação, desviando-se do previsto sempre que procuram dar atenção às suas intervenções e a tendência em alterar constantemente as rotinas, levando a uma considerável perda de tempo em explicações aos alunos acerca das novas regras de procedimento.

Reforçando esta ideia, Santos (2001) refere que o número excessivo de tarefas nas aulas de Educação Física e, conseqüentemente, de transições, aliada à falta de implementação de rotinas, introduzindo aula a aula as regras de procedimento que vão sendo necessárias, levam a falhas evidentes de gestão que se traduzem em significativas perdas de tempo útil de aprendizagem.

Esta falha na concretização de rotinas e normas de comportamento tem o seu reflexo também a nível do controlo disciplinar da classe, que assim se constitui numa das principais preocupações daqueles estagiários, o que levou Amado (2001), a considerar ser o controlo disciplinar uma das questões mais sensíveis da profissão docente, mais ainda nos novatos e, para a qual, segundo ele, a formação inicial não prepara especialmente.

Segundo Borys e Fishburne (1990), os professores que estão em formação raramente mencionam as aquisições dos seus alunos ou a suas estratégias e técnicas de ensino entre os elementos prioritários e sinónimos de bom ensino, sendo os indicadores de sucesso mais referidos, a participação, o prazer e a ausência de comportamentos desviantes, assim como a capacidade de empenhar activamente os alunos na aula (Costa, Carvalho, Onofre e Diniz (1992) e Piéron, 1996), não entendendo que este empenhamento constitui uma variável de segundo nível, dependente da programação da sessão, das intervenções do professor e da motivação dos alunos para a actividade física e cuja concretização se tem apresentado de grau de dificuldade diferente consoante os indivíduos.

Para Piéron (1996), enquanto os orientadores classificam a aprendizagem entre os acontecimentos mais importantes, os estagiários preocupam-se com os comportamentos desviantes e a participação dos alunos, convictos de que estando

aqueles intensamente empenhados lhes restam menos oportunidades de assumirem comportamentos inapropriados, não sendo, por isso, muito presente nos professores em formação a ideia de fazer aprender os alunos (Schempp, 1985, Boggess, McBride e Griffey, 1985, Borys e Fishburne, 1990).

Ainda Piéron (1996), em estudos realizados com estagiários em Educação Física sobre o comportamento do professor, obteve um conjunto de traços comportamentais característicos, entre os quais salientou a tendência para o autoritarismo à medida que aqueles avançam no Estágio, para além dum egocentrismo traduzido na preocupação com eles próprios, considerando serem dois os aspectos fundamentais que contribuem para tal: a sua inexperiência e o facto de o estagiário ter a percepção de estar em constante avaliação, a qual recai, não tanto na consecução de aprendizagens por parte dos seus alunos mas no planeamento elaborado, nas técnicas e estratégia por que optou, assim como das decisões de ajustamento que tomou, construindo, frequentemente, uma imagem de si em termos de prestação nem sempre coincidente com a realidade.

Num estudo com cinquenta e nove (59) estagiários de Educação Física, sobre as suas práticas pedagógicas e a imagem que tinham delas, Fung e Chow (2002) concluíram que aqueles têm a ideia de que estão a desenvolver as competências dos seus alunos enquanto na realidade a sua aproximação é quase sempre de transmissão de conteúdos, ou seja, a maioria considera que tem uma acção centrada no aluno quando aquela é primordialmente centrada no professor.

Isto leva-nos a outro conjunto de factores decisivos na prestação do estagiário e que tem a ver com a qualidade de respectiva formação académica dos anos anteriores e as suas convicções sobre ela, sendo que de acordo com Alvarez (2008), aqueles consideram numa forma geral que a formação inicial lhes proporcionou a competência de ensino necessária para a leccionação das matérias, afirmando-se bem preparados na maioria das matérias nucleares dos Programas Nacionais de Educação Física, mas reconhecendo existirem matérias que por falta de experiência prática de ensino, se revelaram problemáticas em termos tanto da preparação das aulas como da sua leccionação, confirmando a ideia generalizada de que os estagiários revelam mais facilidades na leccionação de matérias das modalidades de que foram praticantes, apresentando uma qualidade na intervenção pedagógica, superior às demais.

Num estudo já citado, de Silva e Neves (2009), sobre as convergências e divergências entre os estagiários e os seus alunos quanto aos comportamentos e atitudes de intervenção pedagógica do “professor”, os estagiários referiram-se ao nível de preparação nas matérias como uma das suas maiores preocupações, atribuindo, no entanto, as dificuldades em ensinar a factores externos a si, nomeadamente, ao elevado número de alunos por turma e ao reduzido número de aulas por matérias, o que em muito tem a ver com a tal auto-imagem não coincidente com a real, avançada por Piéron (1996).

Também Arrighi e Young (1987) se debruçaram sobre a evolução das preocupações dos professores e concluíram que antes do Estágio aquelas se referem aos objectivos, à qualidade da instrução e do planeamento e à capacidade de observação, enquanto após o estágio aquelas voltam-se, principalmente, para os cuidados com a disciplina, pelo conteúdo do ensino e pelos métodos de ensino predominantes.

As sínteses da investigação processo-produto permitiram representar o ensino eficaz como aquele que cria as condições que permitem maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Para a concretização deste objectivo global, são revelados um conjunto de princípios e procedimentos de intervenção pedagógica repartidos por quatro dimensões dentro da aula: a apresentação e acompanhamento da actividade de aprendizagem, o controlo dos aspectos organizativos da aula, a promoção e controlo disciplinar e a promoção de um clima relacional positivo.

Estes princípios e procedimentos correspondem a características observadas na intervenção dos professores em vários contextos de ensino e sendo verdade que no seu conjunto, estabelecem critérios de eficácia do ensino, onde o tempo de prática e a qualidade com que é vivido pelos alunos constitui uma referência central.

Estes conjuntos de procedimentos e princípios são um referencial de conhecimento pedagógico a implementar por cada professor em função das circunstâncias do contexto educativo em causa.

Para Siedentop e Eldar (1989), o êxito do ensino depende da capacidade do professor enfrentar a complexidade das situações de ensino-aprendizagem, resolvendo de forma pertinente os problemas com que se vai deparando através dum uso inteligente e ajustado de técnicas de intervenção pedagógica.

Brophy e Good (1986) identificaram como variáveis de contexto mais influentes o nível de ensino, as características dos alunos das turmas e os objectivos e intenções dos professores o que levou a que a partir daqui a investigação passasse a ter especial atenção com as características da actividade propostas aos alunos e as condições de ensino a elas associadas.

Resultados dos estudos no âmbito do paradigma processo-produto, revelaram que os professores cujos alunos obtiveram melhores resultados nas aprendizagens, portanto, os mais eficazes, demonstraram maior capacidade de organização, mais tempo dedicado à instrução e menos tempo despendido em gestão da aula e no controlo disciplinar, aumentando o tempo dedicado à prática e conseqüentemente às aprendizagens, verificando-se uma relação directa entre o tempo destinado às tarefas específicas e os ganhos das aprendizagens dos alunos, (Housner, 1990, Onofre, 2000).

Ainda segundo Onofre (2000), as diferenças entre os professores mais e menos eficazes situam-se principalmente ao nível da instrução e do clima relacional.

Na instrução, os professores mais eficazes demonstram maior capacidade em estruturar e individualizar o ensino, conseguindo um maior controlo sobre a prática de aprendizagem dos alunos, maior responsabilização daqueles pelas suas aprendizagens, revelando um grande empenho na promoção da produtividade na aula e na participação activa dos alunos nas actividades de aprendizagem.

No clima relacional os professores mais eficazes revelam maior optimismo em relação às aprendizagens dos alunos e preocupação em reforçar o seu sucesso nas aprendizagens, assim como uma maior aceitação dos sentimentos e opiniões expressas pelos alunos e uma maior positividade no relacionamento, resultando num nível superior de cooperação entre os vários intervenientes na aula.

Como resultado dum conjunto de estudos no âmbito deste paradigma, Brophy e Good (1986), expuseram uma série de comportamentos característicos duma intervenção eficaz do professor, a saber:

- maior quantidade e ritmo de instrução;
- uma selecção ajustada aos alunos, do conteúdo a leccionar, facilitando e incrementando as aprendizagens;

- assunção da parte do professor da sua função de fazer os alunos aprender, posicionando-se positivamente sobre as aprendizagens dos alunos e destinando-lhes o tempo necessário;
- maior qualidade na gestão/organização da aula, a fim de incrementar o tempo de empenhamento motor dos alunos, conseguido através da manutenção dum ambiente de aprendizagem afectivamente positivo, dinâmico, ordenado e controlado, onde as transições de tarefas e a forma de estar dos alunos não afectem a regularidade do fluxo da aula;
- proposta de tarefas adequadas ao nível dos alunos de forma a permitir-lhes uma progressão continua nas aprendizagens com elevado sucesso;
- maior supervisão das actividades por parte do professor, em que este utiliza a demonstração, revê os conteúdos, recorre ao feedback pedagógico, supervisionando a prática subsequente a este.

Especificamente em relação à Educação Física, Costa (1991) elaborou uma síntese de comportamentos característicos da eficácia no ensino, em função das quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, organização, gestão da disciplina e gestão do clima relacional, de acordo com as quais Onofre (2000), baseado em vários estudos, apresentou uma síntese de indicadores de eficácia no desempenho da função docente a qual recuperámos para o nosso estudo e desenvolvemos.

Indicadores de eficácia na instrução

Como indicadores de eficácia a nível da dimensão instrução, os estudos revelaram que é ao nível da qualidade destas intervenções que se encontra a maior diferença de eficácia dos docentes, e não tanto no tempo gasto (Santos, 2001) havendo uma correlação directa entre a qualidade da instrução, nomeadamente na forma de apresentação das tarefas e na emissão de feedback, e as aprendizagens dos alunos, (Onofre, 2000).

Esta diferença de qualidade manifestou-se no uso da demonstração por modelo ou no uso de outras formas, nomeadamente gráficas ou audiovisuais (Costa, 1988, De Knop, 1983) e na correcção e ajustamento e especificidade da informação (Costa, 1988).

Quanto ao feedback, reconhecido como fundamental na facilitação das aprendizagens dos alunos quando utilizado de forma correcta e apropriada, (Costa, 1988, Piéron, 1983 e 1996), sendo que os mais eficazes utilizam mais feedbacks avaliativos e prescritivos, revelando maior capacidade de individualizar as suas intervenções.

Na tentativa de traçar um perfil de actuação dos estagiários na fase inicial do Estágio Pedagógico, Silva (2000), concluiu que aqueles se prolongam nas prelecções de exposição de conteúdos, apresentando grandes dificuldades na síntese e na gestão da informação sem no entanto perderem o sentido de oportunidade nas suas intervenções.

Apresentam ainda dificuldades em alterar o tom de voz de acordo com as exigências das situações.

Quanto ao feedback, predomina o avaliativo e prescritivo em detrimento do descritivo e interrogativo, sendo normalmente auditivo ou auditivo-visual.

Ainda para a mesma autora, numa forma geral o estagiário consegue captar a atenção do aluno quando pretende informá-lo da sua prestação e preocupa-se em que eles conheçam os conteúdos e participem na aula.

Indicadores de Eficácia de Gestão

Costa (1988) verificou que os professores mais eficazes revelam valores mais elevados de tempo útil e de tempo disponível para a prática, no entanto sempre ressalvando que o tempo não pode ser considerado isoladamente mas tendo em atenção o nível de sucesso dos alunos e a forma apropriada como aqueles realizam a tarefa, ou seja, tempo de qualidade (Siedentop, 1998).

Eldar, Siedentop e Jones (1989) analisaram o perfil de intervenção pedagógica de professores eficazes e verificaram que aqueles conseguiam dedicar mais tempo de aula a situações de aprendizagens de qualidade em resultado da forma como a geriam, o que Onofre (2000), confirma quando refere que a gestão é imprescindível ao bom funcionamento da aula, devendo, no entanto, ser minimizada a favor do tempo de prática o que, dada a complexidade da logística das aulas não se apresenta de fácil consecução, sendo que a eficácia do desempenho da função

docente se revela no aumento do tempo dedicado às aprendizagens, (Siedentop, 1991).

Esta maximização de tempo implica para Costa (1988), uma menor e menos frequente manipulação dos materiais e uma maior diversidade e complexidade de contextos organizativos, optando por actividades em grandes grupos e concedendo-lhes mais tempo.

Phillips e Carlisle (1983) verificaram que o empenhamento motor dos alunos dos professores eficazes é cerca de três vezes superior aos outros sendo isto associado à morosidade organizativa dos professores menos eficazes, que Siedentop (1991) estimou em 15 a 20% do tempo de aula, implicando elevados tempos de espera dos alunos.

A capacidade de implementação de rotinas e regras de funcionamento, trabalhando-as com os alunos até à sua consolidação, é um dos comportamentos que distingue os professores em termos de eficácia, sendo que os mais eficazes descrevem claramente as rotinas, praticam-nas e corrigem-nas como se de um conteúdo se tratasse (Onofre, 2000).

Em relação a isto, Santos (2001), num estudo realizado na fase inicial do Estágio Pedagógico em Educação Física, verificou que os estagiários não utilizavam rotinas, regras e sinais no sentido de minimizar o tempo despendido na gestão da aula, para além de, muito pelo receio do vazio ou esgotamento das tarefas antes do final do tempo de aula, tenderem a planificar um número exagerado de tarefas por sessão, aumentando assim o número de episódios de transição, bem como comprometendo o tempo potencial de aprendizagem e aumentando a probabilidade de ocorrência de comportamentos inapropriados, ideia aliás que já tínhamos verificado em Albuquerque e Graça (2000).

Indicadores de Eficácia de Disciplina

De acordo com Rosado (1991), as características dos professores como a experiência profissional, os traços de personalidade, as motivações, a inteligência, os valores e atitudes têm uma influência directa no controlo da classe a par dos objectivos perseguidos e da matéria a ensinar, sendo a disciplina, não só o resultado da utilização de técnicas adequadas de modificação comportamental mas também o

resultado de um bom ensino, produto da convergência de diversos factores: o estilo de condução da aula; o entusiasmo da sua conduta; o clima da aula; as relações afectivas positivas; o bom uso da autoridade e a boa organização da aula, devendo esta ser interessante e adequada ao nível de desenvolvimento e conhecimentos dos alunos.

Nesta mesma linha Piéron (1988), defende que obter níveis óptimos de disciplina não resulta de capacidades pedagógicas excepcionais ou de alunos particularmente dóceis, não existindo truques ou receitas infalíveis, mas antes estando directamente dependente da adopção de um conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas que vão desde a explicitação das regras à necessidade de manter uma atitude consistente, coerente, justa e credível.

Também Siedentop (1983, 1991) apesar de considerar que os comportamentos inapropriados são na sua maioria fora da tarefa, sendo os desviantes residuais, avança, no entanto, com três estratégias básicas que segundo ele poderão contribuir decisivamente para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados: a clarificação das regras; a motivação de comportamentos apropriados através das interacções positivas e o ignorar sempre que possível os comportamentos inapropriados.

Um dos principais inconvenientes, senão o mais importante, do surgimento de comportamentos inapropriados nas aulas, é o facto de afectarem directamente a qualidade das aprendizagens, tendo a este propósito Costa (1988), concluído que os alunos com mais comportamentos desviantes apresentaram uma regressão relativamente às aprendizagens enquanto os alunos com comportamentos maioritariamente apropriados, apresentaram as maiores evoluções, para além de que, os alunos que apresentaram as maiores regressões pertenciam a turmas de professores considerados menos eficazes.

Ainda quanto à forma e direcção que aqueles comportamentos inapropriados tomavam, Piéron e Emonts (1988) para além de terem provado a necessidade da disciplina constituir objecto de análise detalhada, dada a expressão das ocorrências, ainda constataram que os comportamentos desviantes mais frequentes eram os *dirigidos à actividade*, (maioritariamente conversas intempestivas; paragem da acção sem perturbação e não respeito pelo material escolar), seguidos dos *originados pelos alunos dispensados*, dos *dirigidos ao professor* e finalmente os *dirigidos a um*

colega, resultados que Ferreira (2001), ao estudar a dimensão disciplina no estágio inicial dos estagiários em Educação Física, veio a confirmar na generalidade, tendo verificado que a maioria dos episódios de indisciplina se dirigiam à *actividade*, sendo seguidos, por ordem decrescente pelos *dirigidos ao professor*, *aos colegas* e *provenientes dos alunos dispensados*, sendo que, nas aulas de menor duração, era a *modificação da tarefa* o comportamento mais frequente na categoria dirigido à actividade enquanto nas aulas mais longas eram mais frequentes as *conversas intempestivas*.

Estes resultados levaram-na a concluir pela falta de adequação das tarefas propostas aos alunos induzindo-os na busca de novos interesses nas aulas mais curtas ou a conversas entre os alunos, como forma de ocupar os dilatados tempos de espera nas aulas de maior duração.

Ainda no mesmo estudo foram encontrados valores expressivos de recusa de obediência ao professor, normalmente associadas a situações de jogo e à discordância com as decisões de arbitragem do professor, factores indicadores dum controlo disciplinar da turma pouco consistente.

Quanto à reacção do estagiário ao comportamento inapropriado, temos por ordem decrescente a *modificação do comportamento*, a *falta de reacção* e a *punição*, optando quase sempre pela interrupção da actividade quando se apercebe do comportamento, considerando, no entanto, a autora que estes não se apercebem da maioria dos episódios de indisciplina, quer por se focalizarem no grupo em que estão a intervir, quer por não darem a devida atenção à organização nos momentos da transmissão de informação, o que vai ao encontro dos resultados já anteriormente obtidos por Brito (1989) e que lhe permitiram afirmar que a maioria dos episódios de indisciplina ocorre nos períodos de prática e de transição e não são controlados pelos professores, devido ao seu posicionamento deficiente e à sua falta de capacidade de supervisionar a classe no seu todo, focalizando a sua atenção no grupo com que estão a interagir.

Para este os alvos principais daqueles comportamentos inapropriados são normalmente, os *colegas*, seguido do *material* e só depois, do *professor*. Quanto ao momento de ocorrência Ferreira (2001), diverge de Brito (1989), considerando que os comportamentos inapropriados surgem em qualquer das fases da aula e em todos os tipos de actividades dos alunos, sendo, no entanto mais frequentes nos

momentos de espera, de organização e gestão de materiais e espaços, de organização da prática e na constituição dos grupos.

Ao contrário, têm menor incidência nos momentos de atenção à informação e durante o empenhamento motor, resultados que impõem uma adequada organização da aula, redução dos tempos de espera e de organização, levando ao aumento do tempo de empenhamento motor e consequentemente ao aumento das oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Também Silva (2001), ao estudar comparativamente a percepção sobre os comportamentos inapropriados dos professores experientes e dos estagiários, concluiu que estes consideravam serem frequentes as ocorrências daquele tipo de comportamentos ao contrário dos professores experientes que as consideravam pouco frequentes, pondo em evidência a preocupação dos novatos relativamente à disciplina dos alunos, fruto da sua incerteza quanto à capacidade em lidar com aquele tipo de ocorrências, mais ainda quando, segundo os resultados obtidos, a sua inexperiência os levava a não valorarem a motivação dos alunos para a prática.

Da mesma forma em relação à percepção sobre os tipos de comportamentos inapropriados existem diferenças entre os estagiários e os outros professores, sendo que aqueles percebem e dão mais relevância aos comportamentos que interferem directamente com a sua acção (conversas intempestivas e modificação da actividade) enquanto os experientes valorizam os comportamentos relacionados com os equipamentos (desrespeito pelo material escolar) ou com os alunos (grosserias).

Tal como na maioria dos estudos também para Silva (2001), é nos momentos de espera quer antes de se iniciar a aula quer no decurso da mesma, que aquelas ocorrências são mais frequentes, sendo que a reacção dos estagiários aos comportamentos é na maioria das vezes de olhar e aproximar-se do aluno, na tentativa de sanar o episódio antes que contagie outros alunos, ao passo que os professores experientes optam normalmente por relembrar as regras.

Importante é ainda de referir que, enquanto Costa, (1991), defende que a eficácia docente a nível da Educação Física, implica actuações distintas relativamente aos comportamentos inapropriados sendo que os professores mais eficazes apostam numa atitude preventiva evitando o surgimento de comportamentos inapropriados enquanto os outros actuam à posteriori, já para Mendes (1995), é a forma de ver a Educação Física por parte do professor e a

matéria da aula que influenciam claramente o comportamento dos alunos, sendo que os professores que enfatizam as aquisições motoras, tendem a que os alunos dirijam os comportamentos de indisciplina para a *actividade* e para o próprio *professor*, enquanto nas aulas em que é valorizada a cooperação e interacção social, os alunos tendem a focar os seus comportamentos de indisciplina na *actividade* e nos *colegas*, o que se deve às formas distintas de organização.

Indicadores de eficácia na dimensão clima

Quanto à Dimensão Clima, ela surge a maioria das vezes em conjunto com a Dimensão Disciplina já que a relação de influência mútua entre estas supera a inter relação reconhecida entre as quatro grandes dimensões, daí que muito já tenha sido anteriormente apresentado.

No entanto, é importante referir-se que tal como Onofre (2000) defende, o clima positivo não está só associado ao relacionamento interpessoal positivo, entre professor e aluno mas também ao de aluno-aluno, (cooperação, entreajuda e respeito), isto a acrescentar ao relacionamento afectivo com os conteúdos e matérias (Siedentop, 1983 e 1991).

Quanto aos indicadores, apesar de Ferreira (2001) ter constatado que os estagiários de Educação Física, numa forma geral, adoptam comportamentos positivos, sendo a estratégia mais utilizada para a criação dum bom clima, a identificação do aluno, fundamentalmente através do uso do nome próprio, seguida pelo contacto visual, sendo parcos em elogios, encorajamentos e contacto físico, Costa (1988) e Piéron (1999), consideram que a afectividade, a variável que mais tem sido usada como indicador de clima da aula, não se revelou indicador de distinção entre níveis de eficácia docente, tendo mesmo Costa obtido resultados que o levaram a afirmar não existir um reflexo positivo evidente na qualidade das aprendizagens dos alunos, (Piéron, 1982, 1988).

Portanto, ao contrário da generalidade das outras dimensões, a dimensão Clima divide os autores quanto aos seus efeitos e implicações, sendo que alguns dos resultados obtidos apontam para uma fraca relação entre o clima pedagógico e a qualidade das aprendizagens dos alunos, independentemente do nível de eficácia do professor.

5.5. A Supervisão

Modelos e Cenários de supervisão

Não podíamos terminar esta revisão da literatura sem abordarmos, mesmo que de forma sumária, a supervisão pedagógica, no fundo, a metodologia de ensino que está subjacente ao Estágio Pedagógico e, por isso, implicada no nosso estudo.

Assim, concordamos com Perrenoud (1993) quando diz que a formação de professores não pode ser vista como solução para todos os problemas do sistema de ensino, mas também com Wideen e Tisher, (1990) quando defendem que se queremos incrementar a qualidade de ensino dos jovens temos que começar por o fazer em relação a quem os ensina. Uma realidade preocupante é a de que muitas faculdades com cursos de formação de docentes têm muito pouco controlo sobre a qualidade dos orientadores da escola com que trabalham, (Jefferson, 2009).

Num estudo sobre as competências profissionais do orientador de estágio, Carvalhinho e Rodrigues (2004), concluíram que na percepção dos estagiários, os orientadores encontram-se ainda numa fase inicial da sua formação enquanto formadores, tendo estes, num exercício de auto-percepção, considerado terem algumas lacunas no domínio dos diferentes instrumentos de observação e recolha de dados, relativamente à dimensão capacidades profissionais, assim como a necessidade de melhorarem as competências associadas à prescrição pedagógica ao nível dos conteúdos desportivos, na dimensão do conhecimento desportivo, tendo ainda os mesmos autores obtido resultados que apontavam para o facto dos orientadores possuírem um conhecimento mediano na utilização de estratégias de formação específica de melhoria do ensino dos conteúdos desportivos.

Isto veio dar razão a Esteves (2001), que anteriormente já tinha afirmado que a questão estava na falta de oferta de formação aos orientadores, da parte do sistema educativo, levando-os a actuarem com base na experiência acumulada, havendo muitos, principalmente os recém orientadores recém licenciados, acrescentamos nós, que replicam o trabalho realizado no seu estágio.

É com base nesta realidade que Feiman-Nemser (1998) afirma que os orientadores não se assumem como professores dos estagiários, justificando-o com dois tipos de razões: epistemológicas e sócio culturais.

A corrente epistemológica da educação está muito ligada ao esforço em desenvolver um conjunto codificado de conhecimentos básicos para o ensino, sendo que a maioria dos programas de formação de professores favorece o conhecimento acadêmico, considerando que a Universidade é que conhece melhor o que é *um bom professor* e o que é que os novos necessitam de aprender.

Com base nisto, os orientadores, face a estagiários com dificuldades, reagem normalmente de duas formas, ou tentam fixar a intervenção do novato no sentido dos objectivos dos programas curriculares ou tentam distanciá-lo daquele campo, implicando-o numa prática corrente criticável, perdendo, assim, a oportunidade de mostrar a aprendizagem para o ensino como uma acção colaborativa que depende de conhecimentos científicos resultantes tanto da investigação como de conhecimentos do professor e formas de ir aprendendo numa contínua exploração, desenvolvimento e crítica.

Por outro lado, a organização social do ensino e a sua cultura dificultam o desenvolvimento da disposição e das competências necessárias para se ser um orientador.

Os professores normalmente trabalham sós, raramente vêem outros professores a trabalhar e têm poucas oportunidades de discutir de forma rigorosa e sistemática o ensino, pelo que muitos têm uma experiência muito reduzida de acompanhamento, observação e discussão.

Este isolamento limita a partilha do que se entende por boas práticas pedagógicas e a discussão e entendimento, quer entre os dois orientadores do núcleo, quer entre os orientadores em geral, sobre a competência de cada um relativamente ao estagiário.

Assim, ainda segundo Feiman-Nemser (1998), as práticas dos professores no âmbito da supervisão clínica, da técnica, da prática ou do suporte emocional, não estão a resultar, sendo necessários novos modelos de supervisão que respeitem a complexidade e a contextualização do ensino, que honrem o conhecimento para ensinar e a forma do adquirir, e que envolvam os estagiários, orientadores e supervisores num processo conjunto de questionamento acerca do *que é ensinar* e o *que é aprender a ensinar*.

Os orientadores não devem participar ou orientar apenas a prática de ensino dos estagiários mas antes intervir activamente nas actividades sociais.

Os resultados das aprendizagens daqueles resultam dum trabalho tanto reflexivo como prático, realizado em conjunto com o orientador, pelo que, tão importante como questionarmos o porquê dos orientadores não se assumirem como professores dos estagiários é identificar como é que os orientadores reflexivos trabalham com eles, como desenvolvem as suas práticas de orientação e que condições sustentam este tipo de trabalho.

Os orientadores mais reflexivos vêem os seus estagiários como aprendentes, tentando por isso perceber o que eles necessitam de trabalhar e que tipo de experiências, orientações ou recursos podem ajudar.

Estes orientadores desvalorizam as observações sem objectivos, práticas não reconhecidas como válidas ou aprendizagens por tentativa de ensaio-erro. Eles acreditam que os estagiários necessitam de ajuda para reconhecerem as características mais evidentes duma aula, para descobrirem o que querem que os seus alunos aprendam, para analisarem os pontos fortes e fracos dos seus planos, antecipando o que pode ser difícil para os alunos das turmas e como podem responder.

Eles vêem a aprendizagem do ensino como um lento processo não como uma missão cumprida durante o estágio ou mesmo o primeiro ano de ensino, ideia onde poderá residir parte da resposta à nossa interrogação sobre a fidelidade da classificação final dos estagiários, já que, sendo a aprendizagem para o ensino vista como finita, implicará uma visão como que “apoteótica” da avaliação.

Para além destes factores inerentes aos orientadores, temos ainda de contar com factores do contexto socioeconómico, onde as Faculdades não só não estão imunes às pressões políticas como, cada vez mais, se debatem com a diminuição dos fundos governamentais, fazendo com que as decisões tomadas nem sempre sejam as melhores para os interesses dos alunos mas apenas para a sobrevivência da área da formação de professores, sendo que se continuarmos a aceitar esta realidade, em breve sofreremos as consequências de estarmos a enviar para o mercado de trabalho professores mal preparados.

Basta atentarmos no exemplo que Jefferson (2009) refere acerca de uma faculdade estrangeira de referência, onde, como forma de resposta à diminuição de fundos governamentais, foi alargado o número de alunos, resultando em turmas enormes e conseqüentemente numa diminuição na profundidade e extensão dos

conteúdos programáticos possíveis de transmitir, reflectindo-se negativamente na qualidade da formação dos seus alunos comparativamente com os formados até então.

A este problema vem juntar-se a falta de interligação entre professores e matérias, na formação inicial, que leva Rodrigues (2001), a afirmar, que os professores que ensinam uma dada especialidade não consideram o seu papel na formação do professor, reservando-o para os colegas que na Universidade/Faculdade se ocupam das práticas de ensino e dos estágios pedagógicos, considerando a autora que estes, por se encontrarem no fim da cadeia, tendem a deixar esse papel aos orientadores das escolas, os tais que a maioria das instituições não controla a formação.

Apesar de tudo, este esforço justifica-se pela sua consciência de que o Estágio é um bom terreno para aplicar os saberes adquiridos nos anos anteriores, assim como para adquirir saberes construídos pela experiência no confronto com as situações pedagógicas concretas, pretendendo-se, através dele, desenvolver profissionais que estejam cada vez mais perto de serem professores intelectuais, investigadores, construtores do currículo e práticos reflexivos, capazes de aprender com e no ensino, que vão construindo o saber a partir da constante análise reflexiva sobre a sua experiência, desenvolvendo cada vez mais, competências para resolver situações concretas da prática através da experiência dali gerada e intimamente ligada ao contexto e suportada em valores e atitudes ético-profissionais.

Para isto, é decisivo que exista uma orientação consciente do seu papel na articulação entre o conhecimento académico e o profissional e na integração ético-profissional dos indivíduos e, simultaneamente, conhecedora em como fazê-lo.

Como já vimos, o Estágio Pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores, sendo muitas das vezes a única experiência de ensino acompanhado, antes do fim da formação e início da profissão docente, o que vem reforçar ainda mais a importância que os professores em formação atribuem aquela fase de formação, considerando-a frequentemente como a mais significativa de todo o processo formativo.

É o momento de aplicação das competências profissionais desenvolvidas até então, com o objectivo de transporem para a prática um conjunto de conhecimentos pouco vivenciados.

O sucesso da supervisão pedagógica que lhe é inerente depende em grande parte das competências dos principais intervenientes no processo: o estagiário e os dois orientadores.

De acordo com Tannehill e Zakrajsek (1988), os orientadores de estágio em Educação Física do ensino secundário, fornecem pouco *feedback*, e não trabalham regularmente com o orientador do ensino superior, ficando o papel dos orientadores aquém das competências e das potencialidades desejadas, criando uma certa desilusão nos estagiários.

Também Rikard e Veal (1996), num estudo sobre a preparação, crenças e prática pedagógica dos orientadores, verificaram a existência de lacunas da preparação formal assim como na partilha de uma técnica de linguagem comum, tendo revelado serem as questões da instrução e dos conteúdos desportivos as dominantes na supervisão.

As novas tendências de supervisão apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, 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 pelo que é fundamental que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão e se faça um balanço dos resultados da investigação realizada, tarefa tanto mais necessária quando as novas tarefas no âmbito supervisoivo, com destaque para a indução de novos professores e a avaliação do desempenho docente são já uma realidade. (Alarcão e Roldão, 2008)

A complexidade da escola está relacionada com a complexidade da sociedade, pelo que quando se pretende que seja uma escola para todos está-se a exigir que simultaneamente responda às necessidades de todos e às especificidades de cada um.

É por isto que se solicita aos professores um papel cada vez mais abrangente, exigindo que renovem conhecimentos ou reconstruam valores, a maior parte das vezes em contexto de pressão, pouco favoráveis à reflexão e maturação que aquele tipo de trabalho implica.

O professor passou, portanto, a ser visto como um formador que necessita também ele de uma formação contínua para desenvolver a sua eficácia e competência, numa perspectiva de, segundo Oliveira-Formosinho (2002), *life long learning*.

Em resposta a estas necessidades, foi estruturado na década de 90 um programa de formação contínua de professores no nosso país, que condicionava a progressão na carreira docente à realização com sucesso dum número determinado de acções de formação, mas que retirava o professor do seu contexto, considerando-o um profissional que trabalhava isolado dos restantes e fechado na sala de aula com os seus alunos.

A esta forma de conceber a formação contínua contrapôs-se uma outra que defendia a formação centrada na escola, isto é, uma formação em que o professor participe na planificação, execução e avaliação.

O professor é visto como parte integrante dos seus grupos profissionais assim como da escola em geral, necessitando, por isso, de formação e suporte contextualizados, traduzidos tanto em aprendizagens conceptuais e conhecimentos teóricos como em aprendizagens experienciais e contextuais.

A falta de disponibilidade das escolas, nas últimas décadas, preocupadas com a sua sobrevivência e com o processo de reestruturação organizacional e dum sistema educativo pouco sensível àquela realidade, têm mantido uma formação contínua pouco profícua de acumulação de saberes em detrimento duma formação colaborativa entre pares em que o objectivo seja a resolução de problemas em contexto escolar.

É neste sentido que, tal como Oliveira-Formosinho (2002), consideramos que uma supervisão contextualizada, poderá promover um desenvolvimento profissional apoiado num desenvolvimento organizacional, já que partiria duma identificação dos problemas em contexto de trabalho no seio do próprio sistema de organização da escola, sendo desta forma facilitada a continuidade entre a formação inicial e a contínua, passando esta a ser entendida como um processo integrado e simultâneo ao desempenho profissional ao longo da vida.

No fundo, o que aqui está implícito, é o passar-se a entender a supervisão de uma outra forma, concebendo a escola como uma organização que aprende, onde urge reconsiderar as funções do supervisor e vê-lo como membro do seu corpo

docente, traduzindo-se este processo numa valorização dos contextos de desenvolvimento profissional dos professores, ultrapassando a tendência generalizada de reduzir as funções do supervisor à prática pedagógica na formação inicial de docentes.

Os modelos de supervisão

Sabendo nós que nas ciências sociais não existem modelos únicos, consideramos, no entanto, que o seu conhecimento contribui para uma melhor compreensão dos diferentes modelos de supervisão, fazendo-nos entender os elementos e as dinâmicas de um sistema, independentemente do seu âmbito.

Como nos diz Oliveira-Formosinho (2002), o conceito de modelo não é positivo nem negativo assim como um modelo particular pode ser bom ou mau, apenas existindo a vantagem da estruturação em modelos evitar a sobrecarga de informação através da sua filtragem, facilitando a organização e apreensão das ideias essenciais.

Apesar de convergentes para uma realidade, os modelos são vistos quer como abstrações dessa mesma realidade, desenvolvendo-se a partir duma observação atenta da prática, constituindo uma ponte entre o abstracto e o real, mesmo que não existam na sua forma pura (Hoy e Forsyth, 1986), quer como uma lente conceptual ou estrutura interpretativa, através da qual se observa a realidade, (Birnbaum, 1988, Starratt, 1993), simplificando-a e sistematizando-a.

Joyce e Weil (1980), recomendam a construção de modelos próprios, de estrutura aberta, que permita a sua constante reconstrução, o que, no fundo, é o que se passa normalmente com os supervisores, que quando inexperientes, apresentam um conjunto limitado de competências supervisoras, estruturadas em modelos muito elementares ou incipientes, e que progressivamente, com base nas experiências vividas, vão sendo ajustados e complexificados.

Ainda os mesmos autores, identificaram um conjunto de conceitos importantes na descrição de qualquer modelo, a saber: objectivos do modelo; pressupostos teóricos; princípios e conceitos principais subjacentes ao modelo; sintaxe do modelo; sistema social; princípios de reacção e as condições de apoio ao modelo, sendo que, a partir daqui, foram vários os autores que se debruçaram sobre

a importância do sistema social, o qual por se referir aos papéis, relações e tipos de normas entre supervisores e supervisionados, também terá especial importância no nosso estudo.

Para Glickman (1985), baseando-se nas teorias desenvolvimentalistas, defende que qualquer processo supervisivo deve visar o desenvolvimento do futuro professor como pessoa e não apenas no âmbito profissional.

Por outro lado, Coulibaly et al. (1991), com base em estudos desenvolvidos por aquele e nos modelos de supervisão por ele propostos, avançam com quatro modelos ou domínios de supervisão pedagógica: directivo, cooperativo prático, cooperativo teórico e de auto-supervisão.

Dispensamo-nos de fazer uma referência exaustiva a todos os modelos de supervisão existentes na literatura já que para além de sob aquela designação caberem uma série de propostas híbridas, também não existiu a preocupação da parte dos autores em construir os seus modelos em torno das mesmas características, tornando aquela tarefa quase impossível para além de pouco significativa para o nosso estudo, até porque poucas resultam realmente da investigação e quase todas expressam um esquema próprio dos seus autores.

Não queremos com isto deixar de reconhecer as virtudes de conhecermos as várias classificações de modelos na organização do nosso próprio pensamento e no desenvolvimento de novos esquemas.

Assim e de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), devemos analisar cuidadosamente os modelos existentes, com vista a criar abordagens novas e ecléticas, de acordo com as nossas necessidades e convicções, até porque estes modelos por muito abertos que sejam dificilmente conseguem abarcar as mudanças que actualmente ocorrem nos papéis e nas responsabilidades dos professores e dos supervisores, bem como na organização das escolas, e ao papel que cada vez mais desempenham as novas tecnologias.

Esta análise deve focar-se em três aspectos fundamentais: a) uma análise de valores e convicções acerca do ensino e da supervisão; b) uma análise das necessidades do indivíduo e c) uma análise das necessidades da organização.

É importante que se passe definitivamente o enfoque dos modelos de supervisão do ensino para a aprendizagem, ultrapassando definitivamente a ideia de que a melhoria do ensino conduz necessariamente à melhoria das aprendizagens

dos alunos, enquanto dificilmente conseguimos demonstrar que a supervisão otimiza a aprendizagem.

Mais importante que os modelos é a forma de fazer supervisão e especificamente as suas práticas, que consideramos fundamental e que Alarcão e Tavares (2003), conseguiram sintetizar em nove cenários, de acordo com os resultados duma observação sistemática.

Cada um deles encerra em si um conjunto de elementos comuns, distinguindo-se através da forma de conceber uma série de questões de formação: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação.

Partindo daqui, sintetizámos toda aquela informação com base em três grandes dimensões: as características do cenário, a forma como é concebida a função do supervisor e do mesmo modo em relação ao orientador da escola, trabalho que apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 2: Síntese dos cenários de Estágio Pedagógico de Alarcão e Tavares (2003)

Cenário	Características	Função do supervisor	Função do professor
Imitação artesanal Ryans (1960)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de intervenção prescritivo: supervisor exerce uma acção prescritiva e correctiva das acções do professor. - Caracteriza-se por um exercício de autoridade fundamentado por uma hierarquia administrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisor "mestre" - É o modelo, detentor do saber. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imita o modelo do supervisor, de forma passiva, sem discussão.
Aprendizagem pela descoberta Guiada Dewey (1974)	<ul style="list-style-type: none"> - A supervisão não é rígida. - A prática pedagógica deve fazer-se a seguir à teoria e ser gradual, começando por uma observação diversificada, integrando progressivamente actividades mais complexas, até à responsabilidade total pelo ensino. - Valoriza-se a aplicação de técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conduz o professor na construção do seu próprio conhecimento e na responsabilização progressiva pelos seus actos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um papel activo. Deve conhecer diferentes modelos teóricos, mas é a sua relação com a prática que é determinante na sua formação. - Os contextos de aprendizagem são por excelência o "palco" de formação. - Professor deve observar, intuir e reflectir, desenvolvendo o espírito de auto-crítica e de inovação.
Behaviorista Houston e Howsam (1972)	<ul style="list-style-type: none"> - Parte do pressuposto que o bom ensino depende dos métodos e das técnicas que se utilizam. - É necessário identificar e treinar as competências "chave", em situação simplificada de ensino: micro - ensino. - Reabilita a procura de imitação do modelo de ensino que se sobrepõe ao conteúdo que se ensina. - Falta-lhe enquadramento teórico e falha na descontextualização das competências que pretende treinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxilia a análise da experiência de micro - ensino e continua a ser o modelo. - Informa o formando acerca das competências a desenvolver e da sua tradução em objectivos operacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assume o papel de técnico de ensino, de executivo. - No micro - ensino analisa as competências em treino, através do visionamento de gravação vídeo da mini-aula na procura da sua eficácia.

Cenário	Características	Função do supervisor	Função do professor
Clínico Cogan (1973) Goldhammer (1980)	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração entre o supervisor e o professor para aperfeiçoamento da prática docente através da observação e análise das situações reais de ensino. - Realiza-se através de uma abordagem por fases ou ciclos, em que os três elementos básicos são: planificar, interagir e avaliar, procurando identificar e resolver os problemas detectados no acto pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem a missão de ajudar o professor a analisar e repensar o seu ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - É dinâmico, tem uma atitude activa, - Solicita a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas.
Psicopedagógico Stones (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Baseado em conhecimentos derivados da teoria da psicologia do desenvolvimento (Stones, E.) – desenvolvimento e aprendizagem - Aproxima-se do clínico, mas além da prática pedagógica, em si, aborda também a componente psicopedagógica de índole teórica - É Baseado na identificação e resolução de problemas da prática docente - Caracteriza-se pela capacidade de tomada de decisões conscientes que devem assentar num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes – Princípios Psicopedagógicos - Relação Ensino/aprendizagem entre supervisor e Professor - Relação Ensino/aprendizagem entre Professor e alunos - Ciclo de supervisão que se desenvolve em 3 fases: 1ª – Conhecimento (Prep.aula); 2ª – Discussão da aula (Planificação e interacção) 3ª – Avaliação do ciclo de supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> - É agente de ensino; ensina conceitos - Ajuda o Professor a desenvolver capacidades e competências - Ensina o Professor a explorar os conhecimentos adquiridos para resolver os problemas da sua actuação na prática pedagógica - Encoraja o professor e deve fazê-lo num clima de relação próxima, pessoal e dialogante - Influencia directamente a aprendizagem e desenvolvimento do professor e indirectamente a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - É “aluno” (supervisão como forma de ensino) - É detentor de competências “skills”, conhecimentos e saberes sobre o acto pedagógico que aprende a pôr em prática, passando do “saber” para o “saber fazer” - Faz actuações pedagógicas ao vivo ou em gravação para identificar aspectos positivos e negativos, aprofundando conceitos e fá-lo através de 3 fases: 1ª Conhecimento; 2ª observação; 3ª aplicação - Deve utilizar os conhecimentos e conceitos de forma adequada e oportuna nas aulas com os alunos (qualidade e oportunidade) - Estabelece uma relação dialéctica entre teoria e prática - Deve ser capaz de tomar decisões e ter capacidade de análise crítica.
Pessoalista Combs e Fuller (1974) Glassberg e Sprinthall (1980 / 1983)	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão não directiva; - Defende a importância do desenvolvimento da pessoa do professor e a sua relação com o desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - O supervisor não fornece indicações acerca de como se deve fazer - Privilegia-se a estimulação da actividade de investigação e problematização. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é o centro das atenções; - O seu grau de desenvolvimento, suas percepções, sentimentos e objectivos são tidos em conta na organização de experiências pedagógicas, a analisar e reflectir posteriormente.
Reflexivo Schon (1983, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento é construído de forma activa na acção e sistematizado pela reflexão: - Processo de formação que combina experimentação e <u>reflexão dialogante</u> sobre a experiência vivida e observada, segundo uma metodologia do <u>aprender fazendo e pensando</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um papel preponderante: acompanha a prática reflectida, orientando, estimulando, exigindo, apoiando e avaliando; - É simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro. - Ajuda os professores na compreensão das situações, no saber agir e na sistematização do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deverá ter um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa, sendo encorajado e exploradas as suas capacidades de aprendizagem com a ajuda/colaboração do supervisor.
Ecológico Alarcão e Sá-Chaves (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofunda o cariz reflexivo do processo de desenvolvimento profissional; - Assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades e assunção de novos papéis. - A ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional assenta nas dinâmicas sociais vivenciadas e na interacção 	<ul style="list-style-type: none"> - Na supervisão é dado enfoque às relações que se estabelecem ao nível do microsistema, mas também às relações com variáveis nele introduzidas, por influência de outros sistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor, indivíduo em desenvolvimento, é influenciado pelo seu contexto - Tem um envolvimento activo no processo de reflexão sobre a acção, no sentido de interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir com vista a um desenvolvimento pessoal e profissional ecológico.

Cenário	Características	Função do supervisor	Função do professor
	mútua.		
Dialógico Waite (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - A supervisão dialógica, contextualizada, decorre de concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas. - Atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel determinante na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores. - Abordagem dialogante que procura a consciencialização do colectivo identitário dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - A acção supervisora recai na análise dos contextos, mais que na análise do professor. - Estabelece-se um diálogo construtivo entre pares, não hierárquico; O supervisor respeita a opinião do professor e colabora no propósito da inovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é um agente social com direito e dever de fazer ouvir a sua voz, no âmbito e na natureza do seu contexto profissional. - O desenvolvimento profissional é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo.

Na leitura deste quadro fica clara a existência duma evolução em termos de autonomia e responsabilização ético-profissional à medida que avançamos de cenário para cenário, sendo que enquanto nos primeiros o ajustamento à formação inicial é evidente quando nos aproximamos do final, estamos já a um nível de exigência de conhecimentos científico-pedagógicos e maturidade pessoal e profissional que dificilmente encontramos nos indivíduos em início de carreira.

Apesar de, pela especificidade do nosso estudo nos irmos fixar sobre a supervisão da prática pedagógica a nível da formação inicial, estamos em crer (e a desejar) que o (ou *um*) novo processo de avaliação do desempenho docente, vá fazer com que aquela entre de forma efectiva na vida da escola, permitindo que orientadores e estagiários deixem de estar isolados nas suas tarefas, passando a um trabalho de colaboração e cooperação e podendo toda a Escola usufruir da experiência e das competências que aqueles orientadores já desenvolveram.

Como já referimos, a supervisão é acima de tudo um processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, definição que sendo verdade, tem jogado a seu desfavor tendendo a reduzir o seu interesse quase que exclusivamente à prática pedagógica a nível da formação inicial, o que Alarcão e Tavares (2003), com o seu conjunto de cenários se encarregou de provar não ser assim.

5.6. O Estagiário e o Orientador – mais do que uma relação de ensino-aprendizagem, uma relação afectiva

Para além do estagiário e do contexto do Estágio, o orientador e, principalmente, a relação estagiário-orientador da escola, apesar da pouca relevância que a investigação lhe tem reservado, revela fortes indícios de ser fundamental no resultado final do estagiário.

São vários os estudos em que os estagiários apontam o orientador de estágio da escola como desempenhando um papel mais importante que o orientador da faculdade, o qual tem um papel muito virado para a transmissão dos conhecimentos académicos aos estagiários (Albuquerque, Graça e Januário, 2005), o que, para nós, é em muito provocado pelo número reduzido de momentos de contacto ao longo do ano, levando a que aquele, enquanto professor, sinta necessidade de os rentabilizar investindo na transmissão de conhecimentos aos estagiários, confiando ao orientador da escola o acompanhamento da sua aplicação na prática.

A relação estagiário-orientador da escola não é uma simples relação professor-aluno, primeiro porque estamos perante uma relação em três níveis, ou como prefere Canário, (1999), de tripla e interactiva situação de formação, em que o orientador é professor do estagiário mas também dos alunos da turma deste, e, por sua vez, o estagiário, sendo aluno do orientador da escola é visto pelo alunos da turma com que trabalha como seu professor, tendo, no entanto, mais ou menos poder e autonomia relativamente a ela consoante o orientador, o efectivo professor dos alunos em causa, o permitir.

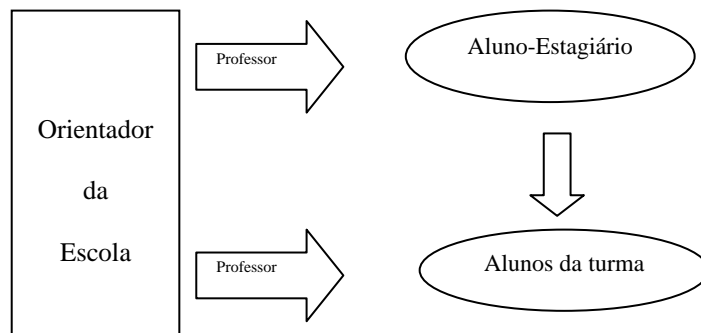


Ilustração 2: Relações professor-aluno no processo de EP

Em segundo lugar, temos a relação funcional orientador-orientando, que sendo à partida uma relação de ensino-aprendizagem, não é, como já verificámos, muitas das vezes assim percebida ou assumida pelo orientador acabando, na maioria das vezes, por se ir revestindo de uma enorme carga afectiva, resultante do longo tempo de contacto existente entre ambos e do papel de integrador e mesmo de protector que normalmente o orientador desempenha na fase inicial do estágio, desenvolvendo desde logo um sentimento de empatia ou mesmo simpatia da parte do estagiário face à situação de “choque com a realidade” ou de “sobrevivência”, em que se encontra.

À medida e quanto mais, os estagiários vão correspondendo às expectativas do orientador em termos de capacidade de trabalho, iniciativa, aprendizagens, relacionamentos, etc, a relação, que à partida é pressuposto ser de carácter pedagógico-profissional, vai-se revestindo dum carga de amizade e mesmo de cumplicidade que transparece na forma como frequentemente o orientador se refere aos estagiários: “os meus estagiários (as)...”, quando não, “os meus meninos(as)...”

Este jogo proximidade-distanciamento constitui mais uma das competências dos orientadores, no sentido de se manter suficientemente próximo, permitindo-lhe uma orientação de acordo com as necessidades do estagiário, mas suficientemente distante, para poder reconhecer em cada um, não tanto os pontos fortes mas principalmente as fragilidades, possibilitando-lhe a realização de forma objectiva de todo o processo avaliativo e classificativo, sem correr o risco de não conseguir separar o afectivo do executivo, enviesando os resultados finais.

Em suma, os orientadores têm de ser capazes de manter a distância, com vista à salvaguarda da função de avaliação e a proximidade, devida à função de apoio, (Albuquerque, Graça e Januário 2005), sendo que este dilema entre as duas funções, quando não resolvido, é susceptível de gerar dificuldades de relação entre o orientador e os estagiários sob a sua responsabilidade, (Guyton e McIntyre, 1990), que normalmente se intensifica na fase final do ano lectivo, à medida que se aproxima o momento da avaliação final.

É com esta perspectiva que Waite (1995) afirma que em muitos casos, quando confrontados com estagiários e independentemente destes corresponderem ou não às suas concepções de ensino, o orientador opta pela sobrevalorização dos indivíduos e por intervenções pouco incisivas a respeito do seu desempenho, protegendo-se assim de confrontos e justificações que um processo avaliativo sempre implica.

Apesar de raras, situações há em que aquela relação nunca chega a ser estabelecida, chegando mesmo, em casos extremos, a haver uma completa divergência entre os estagiários e os orientadores, normalmente traduzida na falta de aceitação das propostas destes e na tendência em, de forma sistemática, reforçar negativamente as suas intervenções, não revelando um espírito aberto e uma capacidade em ouvir.

Se à falta dum acompanhamento ajustado durante o Estágio Pedagógico, juntarmos as más condições encontradas ou intencionalmente atribuídas aos iniciados, nas primeiras escolas onde trabalham, encontramos a razão pela qual um número significativo de indivíduos abandona precocemente a carreira docente, o que, quanto a nós, só não é mais notório em Portugal, dada a elevada falta de empregos e, acima de tudo o elevado investimento que a formação académica significou para a família dos indivíduos, levando-os a resistir a uma eventual tentação de abandonar a carreira ainda mal lhe deram início.

Em suma, o Estágio Pedagógico é, segundo Machado (1999), uma experiência pessoal de confronto consigo próprio e de procura de reconhecimento e aceitação, o que leva à experiência de alguns problemas que se traduzem na constante falta de tempo que quase todos experimentam, o que parece ter a ver não só com a contradição entre o estar ainda a aprender e, simultaneamente, já ser professor, e o ter de saber dar resposta imediata às situações com que se defronta, mas sobretudo, com a maneira como o sujeito vive a situação. É a necessidade de estar sempre disponível e de não falhar.

Juntamente com estes, outros aspectos são também problemáticos como: as aulas assistidas que os estagiários passam a ter, a conciliação da vida pessoal com a profissional e o ver o seu trabalho valorizado socialmente.

A toda esta pressão não é, naturalmente, alheia a consciência que os estagiários têm do carácter avaliativo do estágio que, tal como Machado (1999), também nos conduz a questionarmos as repercussões na aprendizagem de atitudes de cooperação e na descoberta da sua importância, enquanto fonte de crescimento e de mudança.

É neste sentido que Lawson (1983) revela que, por vezes, os estagiários são activos estrategas, actuando como camaleões que mudam de cor consoante as necessidades, sendo muitas vezes altamente eficazes em mascarar os seus sentimentos e convicções, actuando de forma a agradar quem os observa, pelo que, Shempp e Graber (1992), defendem que os professores experientes devem ser capazes de desafiar as convicções dos estagiários com quem trabalham, apresentando orientações pedagógicas alternativas, de forma a estimulá-los.

Segundo, Curtner-Smith e Meek (2000), os professores iniciados que iniciem o seu percurso profissional com fortes linhas orientadoras, terão mais hipóteses de

virem a ter um bom desempenho como docentes, utilizando métodos de ensino eficazes e operando com base nos planos curriculares.

Mais ainda, aqueles revelam-se mais qualificados para leccionar bons programas de Educação Física e mais capazes de modificar os maus programas. Isto só evidencia a importância da influência que o tipo de supervisão pode ter na formação do estagiário, o que, aliás, nos é sugerido por Silva e Duarte (1999), como resultado dum estudo elaborado com estagiários em Biologia/Geologia, e em que a evolução diferencial verificada permitiu inferir que o modelo de formação seguido durante o estágio pedagógico é um factor determinante na forma como evoluem as concepções dos estagiários.

A mesma autora, realçando a importância do papel do orientador, aponta para a necessidade de uma habilitação específica e cuidadosa dos formadores.

Inúmeros têm sido os autores que se têm debruçado sobre o orientador e o seu papel [Blumberg, (1969 citado por Machado 1996), Holloway, 1982, Zeichner e Liston, 1985a, 1985b, Waite 1995] avançando mesmo com instrumentos de análise e avaliação, a maioria dos quais de escasso sucesso, devido, em grande parte, à sua multifuncionalidade.

Mais do que dar resposta a tudo, o Estágio Pedagógico, enquanto momento da formação, deve permitir ao professor desenvolver atitudes que o tornem senhor do seu próprio processo de desenvolvimento. O que pressupõe uma contínua reflexão, sobre o que se é e o que se gostaria de ser, sobre a realidade e a idealidade, num caminho de procura que só tem sentido se for vivido como uma aproximação tendencial e progressiva da realidade à idealidade desejada e construtiva, (Machado, 1996).

Parece-nos, contudo, que muitos autores defendem uma metodologia de trabalho com base numa caracterização em que o estágio é encarado como um momento e não como um processo, em que o estado inicial e final do indivíduo nada têm de comum, em termos de conhecimentos pedagógicos e de capacidade de reflexão sobre o ensino.

É, por isso, importante controlar a evolução dos estagiários ao longo do ano lectivo, para eventualmente se detectarem períodos críticos, favorecendo uma intervenção cada vez mais ajustada dos orientadores, com vista a ajudar o estagiário a ultrapassá-los, até porque a evolução do desempenho do estagiário, raramente se

mostra contínua e uniforme, podendo traduzir-se em súbitas melhorias de desempenho, estagnações ou mesmo regressões.

Simultaneamente, não podemos esquecer que os estagiários se apresentam muito diferentes entre si, quer em relação ao seu nível inicial de preparação, quer nos tipos de preocupações que apresentam, iniciando o Estágio com ideias claramente distintas sobre o ensino e o seu desenvolvimento profissional, (Albuquerque, Graça e Januário 2005), que vão desde indivíduos cujo entendimento do ensino constitui um problema de aquisição de prática; a indivíduos muito confiantes na sua capacidade de ensino; a outros sem ideias sistematizadas sobre o ensino e mesmo a estagiários com uma visão negativa das práticas e sem capacidade de vislumbrar práticas alternativas, (Calderhead e Robson, 1991).

Por outro lado, o orientador de estágio é um profissional que tem de desempenhar uma multiplicidade de funções e responder a uma multiplicidade de tarefas, pelo que o seu perfil tem de ser o dum profissional multifacetado, conhecedor profundo da sua profissão nos âmbitos didáctico, pedagógico, técnicos e identitários, devendo ser capaz de distinguir o essencial do acessório assim como de actuar em diferentes circunstâncias. Em suma, o orientador de estágio tem de ser, acima de tudo, um formador, (Albuquerque, Graça e Januário 2005).

5.7. A avaliação

Quer pela influência dos diferentes paradigmas quer pela evolução na área científica, o conceito de avaliação tem-se alterado ao longo do tempo (Nobre, 2006).

Rodrigues (1994, 2002) elaborando em torno de análises realizadas por diferentes autores, identificou três paradigmas da avaliação: o paradigma objectivista, o paradigma subjectivista e o paradigma crítico, que estão associados, respectivamente, às perspectivas técnica, prática e crítica da avaliação.

O paradigma objectivista ou perspectiva técnica da avaliação, assume que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, em que os fenómenos se repetem e são independentes da vontade dos sujeitos, das suas opiniões e representações, podendo explicar-se estes comportamentos e fenómenos sociais em termos de causalidade linear o que resulta numa concepção de avaliação como elemento de controlo que segundo Sierra, (1994) se concretiza quer na

elaboração de testes cada vez mais sofisticados como em alguns casos em avaliações externas objectivas.

Este modo de conceber a avaliação refere-se essencialmente à medição, convertendo-se os professores em medidores das condutas observáveis dos alunos, numa acção eminentemente mecânica, configurada pela imposição de formas de pensar e de fazer rotineiros que, além de subvalorizar o seu papel nos processos educativos, legitimam a sua ausência de participação nos processos de decisão curricular (Sierra, 1994). Aqui a avaliação encontra-se separada do processo de ensino e aprendizagem (Grundy, 1991; Sierra, 1994) e além da função de selecção a avaliação cumpre uma função de repressão, de fiscalização e de promoção da reprodução social dominante (Sierra, 1994).

O paradigma subjectivista ou perspectiva prática da avaliação, nesta a avaliação converte-se também em parte integrante do processo educativo, tomada como uma forma de investigação integrada do currículo, na linha de Stenhouse (1984; 1987). A avaliação assume uma função de auto-regulação e o indivíduo constitui a fonte do referencial de avaliação, diz Rodrigues (1994), devendo “participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos resultados”. A avaliação nesta perspectiva é deslocada para os alunos e centra-se nos processos, constituindo parte integrante das próprias situações de aprendizagem.

No paradigma crítico da avaliação, tal como no anterior a avaliação não pode ser tratada como um aspecto separado do processo de construção do currículo e o lugar do controlo dos juízos sobre a qualidade e o significado do trabalho radica também nos participantes no processo de ensino e aprendizagem.

A diferença está em que enquanto no anterior, a avaliação assume uma função de auto-regulação e o indivíduo constitui a fonte do referencial de avaliação, deslocando-se aquele para os alunos e centrando-se nos processos, constituindo parte integrante das próprias situações de aprendizagem, aqui o referencial de avaliação vai-se definindo e reconstruindo ao longo do processo de avaliação, o qual deve ser desenvolvido de modo participativo e colaborativo pelos implicados nas situações educativas avaliadas.

Aqui, o julgamento sobre o significado de um acto de aprendizagem e ensino tem lugar no quadro da ilustração e da acção dentro dos grupos. Os grupos que

participam na praxis emancipadora dependem do desenvolvimento de um consenso subjacente sobre o significado como base para a acção cooperativa. (Grundy, 1991).

No âmbito educativo deve entender-se a avaliação como uma actividade critica de aprendizagem, já que se assume que através dela há aprendizagem, (Mendéz, 2003).

Com já vimos, o significado da avaliação é algo que tem várias leituras, sendo que para Mendéz (2002) ela depende do que se entende (e como se entende, acrescentamos nós), por conhecimento e por construção e formação do pensamento e ainda da forma como interpretamos o saber e da concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem, assumindo significados diferentes consoante o público que a interpreta e o seu quadro de referência.

Ainda para o mesmo autor, o professor aprende para conhecer, para melhorar a complexidade da prática docente e para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que tem de superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que as põem em funcionamento.

O aluno aprende a partir da e com a própria avaliação e correcção, assim como com a informação reflectida dada pelo professor, a qual será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora e penalizadora.

Com base neste entendimento Mendéz (2002) caracterizou de forma global a avaliação educativa, destacando os seguintes traços:

- Deve ser democrática prevendo e permitindo a participação de todos os sujeitos envolvidos na avaliação.
- Deve estar sempre ao serviço dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem, principalmente dos “aprendentes”.
- Deve ser negociada em tudo o que abarca: critérios de correcção, critérios de classificação e do modo de a transmitir, possibilidades de recorrer em caso de desacordo com as decisões e critérios de pontuação e forma de o fazer.
- Deve ser um exercício transparente em todo o seu percurso, pelo que os critérios de valorização e correcção devem ser explícitos, públicos e publicitados entre o professor e os alunos.
- Deve fazer parte de um *continuum*, e por isso, deve ser processual, contínua, integrada no currículo, advindo daqui aprendizagem.

- Deverá ser em todas as situações, avaliação formativa, motivadora e orientadora e nunca sancionadora.
- Deve fomentar a participação dos “aprendentes” através da exploração de técnicas de triangulação, permitindo aos alunos que trabalharam em grupo nas aulas, participem da mesma forma na avaliação.
- Deve ser assumida e exigida a responsabilidade de cada parte envolvida no processo: a do professor em garantir o objecto de aprendizagem e a dos alunos em que são os responsáveis máximos pelas suas aprendizagens.
- Revela actualmente a tendência no sentido da compreensão e da aprendizagem e não no do exame.
- Revela actualmente centrar a sua preocupação na forma como o aluno aprende e na qualidade do que aprende, mantendo inseparáveis os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Embora a investigação educativa se tenha vindo a questionar sobre a implementação e melhoria dos modelos de avaliação, escassos são os estudos que exploram a problemática da avaliação na formação inicial e ainda menos os que se referem especificamente à Educação Física, limitando-nos a possibilidade da apropriação de evidências específicas deste momento.

Segundo Ângulo (1988) muito se tem escrito sobre o que devem os professores fazer no sentido de avaliarem correctamente as habilidades e os trabalhos dos alunos, mas continuamos a desconhecer a natureza dessa evolução e as motivações, atitudes ou sentimentos ocultos por detrás das percepções dos professores sobre o nível de sucesso alcançado pelos alunos.

Ainda de acordo com o mesmo autor, apesar de cada aluno gastar em média um décimo do seu tempo em provas de avaliação e respectiva preparação, e dos professores despenderem o triplo do tempo com cada uma destas provas, estes parecem continuar sem dominar em profundidade a parte técnica da avaliação.

Numa revisão de estudos sobre avaliação, Rudman e outros (1977) (citado por Ângulo, 1988), concluíram que um dos principais problemas com que os professores se deparavam consistia no não aproveitamento adequado dos resultados das avaliações, tendo mesmo percebido, que cerca de metade evidenciava grande dificuldade em interpretar o referencial de avaliação.

Já em 1975 Jackson (citado por Ângulo 1998) afirmara que os professores não valorizavam os resultados dos exames e das provas de avaliação em geral e desde logo, para os professores, aqueles resultados não tinham grande valor do ponto de vista da apreciação da qualidade do seu trabalho, em contraste com o valor que atribuíam ao entusiasmo e participação dos alunos nas aulas.

Aliás, já antes, Jackson e Getzels (1961) também citados por Ângulo (1988) tinham ido mais longe nos resultados dos seus estudos, concluindo que quando ocorrem contradições entre as notas dos exames e os juízos dos professores, estes tendem a negar a fidelidade dos resultados dos exames e a manterem a sua avaliação prévia dos alunos.

Tal levou Ângulo (1988) a concluir que, na generalidade dos estudos sobre este tema, não existe uma interpretação holística das percepções dos professores sobre a avaliação, sendo que os resultados apenas aportam visões parciais, explicações desligadas de uma perspectiva geral acerca do aluno, do ensino, das tarefas de aprendizagem e da própria visão que o professor tem de si.

Na tentativa de encontrar evidências relativamente à qualidade e justeza do processo avaliativo, fundamentalmente no que respeita à formação inicial, o Nacional Research Council (EUA) (2001), baseado em extensa obra no campo da avaliação, identificou três pilares incontornáveis na avaliação das aprendizagens em contextos de formação, sendo eles, o pilar da *cognição* em que a avaliação se baseia numa concepção relativa à aprendizagem, ao conhecimento e à evolução do conhecimento e da compreensão ao longo do tempo; o pilar da *observação*, em que a avaliação assenta em postulados sobre o tipo de observações ou de tarefas mais susceptíveis de permitir aos estudantes demonstrar os seus conhecimentos e as suas habilidades e, por fim, o pilar da *interpretação* em que cada avaliação favorece algumas hipóteses sobre a melhor forma de interpretar as evidências das observações, no intuito de tirar conclusões significativas em relação ao que os estudantes sabem e ao que podem fazer, (Tardiff e Faucher, 2010). A falha de um dos pilares influencia negativamente toda a avaliação, sendo que a falha de um não pode ser compensada pela força de outro, opinião que é reforçada pelos resultados de estudos de outros autores.

Assim, Maxwell (2001) preocupado com a qualidade da observação pedagógica com objectivos avaliativo, refere que esta só é válida quando atende a

duas condições: os dados registados representam com precisão a performance observada no aluno e a interpretação ou julgamento daqueles dados é justificável.

Para que a primeira se verifique é necessária a existência de transparência e imparcialidade relativamente à percepção da performance dos alunos, enquanto a segunda implica uma cuidadosa consideração sobre o significado da performance do aluno quanto à demonstração de aprendizagem, tendo em consideração todos os factores que possam influenciar a performance, podendo não haver uma interpretação única mas tendo, todas elas, de serem razoáveis e defensáveis ou justificáveis.

Maxwell (2001) identificou, ainda, um conjunto de factores possíveis de afectar a precisão do registo dos dados ou da sua justificação, sendo eles:

- Os pré julgamentos e preconceitos formados *a priori*, baseados nas primeiras impressões relativamente aos alunos e as quais podem provir de outros professores, de outros indivíduos ou destes em outros contextos.
- Os pré julgamentos são informações que sendo irrelevantes podem deixar de permitir ao professor conseguir perceber a real qualidade da performance do aluno.

Este *masking effect*, em tudo idêntico ao efeito de *halo* de Hadji (1988), pode funcionar positiva ou negativamente, levando o professor a pensar que viu (ou não) no aluno o desempenho desejado.

Os preconceitos, enquanto teorias ou atitudes pessoais que presumem que um aluno com determinadas características apresentará determinados resultados, levam a que ele seja julgado de acordo com a estereotipia dum grupo, nomeadamente, as características sociais ou de género, sendo que, para funcionar positivamente, a sua prestação tem de corresponder às expectativas relativas ao grupo.

- A percepção selectiva, ou seja, *vermos e ouvirmos o que estamos dispostos a ver e ouvir*, leva à criação duma imagem, positiva ou negativa, do aluno, baseada na convicção de que aquele demonstrou, ou não, a competência que estamos predispostos a observar.
- O fornecer pistas inadvertidamente, o que tende a acontecer principalmente na apresentação de matérias, no questionamento ou na

reformulação de questões, onde o professor pode, inconscientemente, fornecer pistas que orientem, positiva ou negativamente, a resposta do aluno.

- As inferências inapropriadas (ou conclusões erradas), as quais podem ocorrer pelo enfoque em aspectos errados da performance dos alunos ou por uma categorização errada dos resultados das aprendizagens e cujo exemplo mais frequente é o de confundir esforço e envolvimento do aluno com performance ou aprendizagem.

As inferências inapropriadas ocorrem durante a fase de julgamento da avaliação, através das conclusões retiradas das evidências.

Para assegurar uma inferência apropriada é necessário estar atento e ter um conhecimento claro sobre os resultados das aprendizagens.

- A inconsistência na avaliação, ou seja, no juízo avaliativo as evidências são interpretadas de forma diferente consoante as diferentes circunstâncias que podem ser diferentes ocasiões, diferentes alunos relativamente à mesma evidência ou diferentes professores relativamente ao mesmo ou mais alunos.

A inconsistência em diferentes ocasiões, resultados ou alunos, significa que o professor interpreta a mesma (ou semelhante) evidência de forma diferente consoante o momento em que foi recolhida (e interpretada), consoante os resultados das aprendizagens envolvidos e consoante o foco da avaliação, (diferentes alunos tratados de forma distinta).

A inconsistência entre professores-observadores resulta duma falta de compreensão comum relativamente ao núcleo de conhecimentos sobre os quais é pressuposto os alunos demonstrarem as suas aprendizagens.

Este tipo de enviesamento da avaliação é resultado da ocorrência de alguns dos erros de precisão de registo das observações que tratámos anteriormente.

Em relação a este assunto, também Hay e Macdonald (2008) vêm referir que, embora as praticas de avaliação dos professores não se mostrem inconsistentes relativamente à aproximação proposta pelo programa de ensino em causa, quando lhes é solicitado que reflectam sobre as razões das suas decisões de avaliação, as características afectivas do estudante e o seu historial surgem de forma significativa nas suas justificações, sendo que os seus valores, crenças e expectativas se

constituem, frequentemente, num referencial de avaliação alternativo em relação ao oficialmente instituído.

As presunções dos professores sobre os alunos, acerca dos critérios e parâmetros estabelecidos, são moderadas pelas características afectivas que perceberam.

Assim, a referenciação retrospectiva do aluno relativamente à matriz de avaliação com base na memória e nos juízos já estabelecidos pelo professor, distancia o aluno do processo de tomada de decisão de avaliação.

Tendo em conta a elevada consideração em que é tida a avaliação e as implicações para os alunos tanto relativamente às suas possibilidades futuras como à forma de acreditarem nas suas capacidades, como ainda no seu envolvimento numa formação contínua, isto, é, de acordo com os autores, um problema preocupante.

Os mesmos concluíram dum estudo realizado sobre o processo de avaliação de professores de Educação Física experientes, que estes tendem a manter-se muito próximo do modelo intuitivo de avaliação de McCallum e outros (1995), nomeadamente, quando confiam nas evidências que têm memorizadas sobre cada aluno, para tomar as suas decisões de avaliação; quando é perceptível que cada professor tem os seus próprios padrões implícitos; quando a percepção sobre as atitudes e comportamentos dos alunos são incorporadas na avaliação da performance dos alunos e quando os professores afirmam que o seu conhecimento sobre os seus alunos reforça a sua capacidade de avaliação daqueles.

Portanto, os professores vão progressivamente realizando juízos acerca do nível de aquisições dos alunos sem explicitarem nem sequer fazerem referência aos padrões e critérios representados nos programas de formação, mostrando-se convictos de que os têm suficientemente interiorizados.

Determinar os níveis da prestação dos alunos é, para eles, algo intuitivo, dependente dos registos memorizados sobre as respectivas performances, influenciados pelas características afectivas irrelevantes.

Este tipo de características não só compromete a validade dum constructo de avaliação como impede a fiabilidade dos resultados inter-observadores relativamente às decisões de avaliação, favorecendo uns alunos e marginalizando outros com

base em características não especificamente relacionadas com as aprendizagens esperadas pelo programa de formação.

Esta preocupação já tinha levado Hadji (1994), para quem avaliar quer dizer *aquilo que convém pensar de uma realidade em função de uma grelha de leitura particular e construída para esse efeito*, a referir-se à avaliação *estimativa* como o principal risco no processo avaliativo, já que os avaliadores tendem a confundi-la com a avaliação instituída e a partir dela produzirem um discurso à medida das suas ideias.

Foi, aliás, este receio que o fez avançar para uma identificação dos principais factores de enviesamento na avaliação, categorizando-os em três tipos: individuais, sociais ou resultantes do próprio processo de avaliação e onde cremos que Maxwell, (2001) se veio inspirar.

Dentro dos primeiros, é, segundo o autor, a subjectividade dos avaliadores a principal causa da ausência de fiabilidade das notas, sendo que aquelas podem variar consoante: o humor, a disponibilidade ou o estado de fadiga daquele que as atribui, a expressão daquilo a que cada um será mais sensível, a impressão imediata produzida, ou ainda, pela sua dimensão ideológica, dependente das representações próprias de cada avaliador.

A dimensão subjectiva da avaliação não está controlada se não houver concordância entre diferentes avaliadores na atribuição da mesma classificação às mesmas produções.

Estas variações podem não ser apenas de origem individual, mas também “social” na medida em que o juízo do professor pode ser guiado, inconscientemente, por signos ou factores sociais, que podem ser relativos à cultura e ao saber característico de um determinado grupo social, como relativos à inscrição geográfica da classificação (notas são relativas ao contexto e exprimem tradições ou particularidades locais, características duma escola ou região), sendo que os avaliadores adaptam, por necessidade, as notas que atribuem às características socioculturais do seu público, ao terem em conta o nível das suas classes.

Por fim, os factores resultantes do próprio processo de avaliação e que têm a ver com a forma como os avaliadores se organizam para formar os seus juízos, ou seja, os seus mecanismos a nível psicológico, dos quais Noizet e Caverni (1983) identificaram cinco factores de variação, sendo os dois primeiros importantes

factores de variação da nota, devido aos seus *efeitos de contraste* (uma mesma produção é considerada mais fraca se vier a seguir a uma “âncora” mais alta); *efeito origem* (uma mesma produção é julgada de forma diferente consoante as qualidades atribuída ao produtor); *efeito assimilação* (tendência de as produções serem assimiladas pelas avaliações dadas anteriormente àquele produtor).

O *efeito de origem* está próximo do *efeito de halo*, quando há contaminação de aspectos diferentes: influência exercida por índices de ordem afectiva e, aqui relembremos Piéron (1993) que diz que os estagiários tendem a ir ao encontro do que sabem ser as expectativas dos orientadores, ou formal (apresentação do exercício), sobre a apreensão dos aspectos técnicos que exprimem a competência pretendida.

A estes efeitos temos necessariamente que juntar o *efeito de pigmalião* em que os docentes interagem com os alunos de forma diferenciada, consoante as expectativas que neles depositam o que torna evidente que as suas profecias são auto-realizáveis. Ou seja, se considerarem que um aluno é inteligente tudo vão fazer para provar que o é; se, pelo contrário, acharem que o mesmo é pouco dotado para aprender, têm uma forte probabilidade de produzir esse efeito.

Assim, a nota pode ser “ajustada” com a preocupação de minimizar o risco de errar e de evitar a dissonância entre duas séries de informação em relação:

- aos desempenhos anteriores do aluno (efeito de assimilação)
- ao seu estatuto escolar (efeito de origem)
- às profecias dos avaliadores relativamente aos avaliados (efeito de pigmalião).
- ao seu estatuto social (fenómeno de categorização), como a experiência de investigadores americanos relatada por Postic (1986), sobre a influência favorável ou desfavorável causada pelo nome próprio na nota atribuída.

Assumimos que a avaliação da formação inicial e conseqüente classificação se revestem dum papel fundamental já que a nota daqui resultante irá ser decisiva na seriação dos futuros profissionais no concurso de ingresso na profissão.

O orientador da escola, sendo uma ajuda privilegiada no seio da formação inicial de professores, tem sido reconhecido como a figura central destes programas de formação e das inerentes avaliação e classificação, tendo, segundo alguns

autores, um papel considerado mais importante que o orientador da faculdade. Daí o nosso enfoque no seu desempenho, sem no entanto, deixarmos de ressaltar que a responsabilidade de todo o processo de Estágio Pedagógico, onde se incluem a avaliação e classificação dos estagiários, é invariavelmente partilhada com o mesmo nível de responsabilidade pelos dois orientadores (escola e faculdade).

Como já vimos, a avaliação, qualquer que seja a modalidade considerada, tem um papel fundamental no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, sendo que da sua qualidade depende, em grande medida, o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos, a continuação dos estudos (ou profissão) ou o abandono escolar (ou profissional) precoce, com todas as implicações pessoais e sociais que daí podem advir para os sujeitos.

Pensamos tal como Rosado e Colaço (2002) que a avaliação educacional não utiliza provas suficientemente rigorosas, assim como não podemos controlar em absoluto todos os aspectos que nela interferem, correndo-se diversos riscos e cometendo-se sucessivos erros de avaliação, devendo por isso ser entendida como uma actividade subjectiva que tem de aceitar a sua própria falibilidade e enfrentar desafios técnicos, que reduzam os erros de avaliação e interpretação, e desafios éticos que a tornem mais clara, transparente e justa.

São aliás, este conceito de juízo de valor e a não neutralidade do avaliador os que maior consenso geram entre os autores, (Scriven, 1967; Guba e Lincoln, 1981; Ângulo, 1988; Miras e Solé, 1992; Hadji, 1994; Pacheco, 1999; Maxwell, 2001; Rosado et al., 2002; Hay e Macdonald, 2008).

É, portanto, na tentativa da compreensão dos mecanismos decisórios dos orientadores das escolas e dos factores neles influentes relativamente à avaliação, que se inscreve este estudo partindo nós do pressuposto de que a identificação dos factores de distorção mais significativos no processo avaliativo do Estágio Pedagógico tornará possível a procura de procedimentos susceptíveis de os ultrapassar, contribuindo para o controlo da subjectividade da avaliação e maior fidelidade das classificações finais dos estagiários.

Em seguida, apresentamos um quadro síntese da informação mobilizada relativamente à avaliação, de forma a tornar mais evidente esta problemática e o qual pretendemos retomar para as conclusões finais do **estudo de avaliação concorrente**.

Quadro 3: Quadro síntese da problemática sobre a avaliação revista

Paradigma/Perspectiva da avaliação (Rodrigues, 1994)	Características da Avaliação	Factores de Enviesamento da Avaliação
<p>- Objectivista/Técnica (avaliação como elemento de controlo e selecção, tem por função a repressão, a fiscalização e a promoção da reprodução social dominante)</p>	<p>Álvarez Mendéz (2002):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Democrática. - Ao serviço dos “aprendentes”. - Negociada. - Transparente. - Contínua e integrada no currículo. - Formativa, motivadora e orientadora e nunca sancionadora. - Fomenta a participação dos “aprendentes”. 	<p>Jackson (1975); Jackson e Getzels (1961):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização do entusiasmo e participação dos alunos nas aulas e desvalorização dos exames. - Prevalência da sua avaliação prévia em relação ao resultado dos exames.
<p>- Subjectivista/Prática (avaliação é deslocada para os alunos e centra-se nos processos, constituindo parte integrante das próprias situações de aprendizagem, integrada no currículo, tem a função de auto-regulação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assumida e exigida a responsabilidade de cada parte envolvida no processo. - Tende no sentido da aprendizagem e não do do exame. - Mantém inseparáveis os processos de ensino-aprendizagem e avaliação. 	<p>Rudman e outros (1977):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de domínio da parte técnica da avaliação.
<p>- Crítico/Crítica (avaliação é uma actividade crítica de aprendizagem e o referencial vai-se definindo e reconstruindo ao longo do processo de avaliação, que é desenvolvido de modo participativo e colaborativo pelos implicados nas situações educativas avaliadas.)</p>	<p>Maxwell, G., 2001:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os dados registados representam com precisão a performance observada no aluno. - A interpretação ou julgamento dos dados é justificável. 	<p>Noizet e Caverni (1983):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Efeito de contraste</i> (uma mesma produção é considerada mais fraca se vier a seguir a uma “âncora” mais alta). - <i>Efeito origem ou halo</i> (uma mesma produção é julgada de forma diferente consoante as qualidades atribuída ao produtor). - <i>Efeito assimilação</i> (tendência de as produções serem assimiladas pelas avaliações dadas anteriormente àquele produtor). - <i>Efeito de pigmalião</i> (profecias do avaliador, auto-realizáveis).
		<p>Ângulo, (1988):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de aproveitamento adequado dos resultados das avaliações. - Grande dificuldade em interpretar o referencial de avaliação. - Falta duma visão/interpretação holística das percepções dos professores sobre a avaliação.
		<p>Hadji (1994):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação <i>estimativa</i> confundida com a avaliação instituída. - Factores individuais (subjectividade devido a humor, disponibilidade, representações próprias de cada avaliador, etc.) - Factores sociais (signos relativos à cultura e ao saber característico de um determinado grupo social, à inscrição geográfica da classificação, etc.) - Factores resultantes do próprio processo de avaliação (mecanismos psicológicos do avaliado).
		<p>Nacional Research Council (2001), citado por Tardiff e Faucher, (2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pilar da <i>cognição</i> (avaliação baseia-se numa concepção de aprendizagem, conhecimento e evolução do conhecimento ao longo do tempo). - Pilar da <i>observação</i>, (avaliação assenta em postulados sobre o tipo de observações ou de tarefas que melhor permitem demonstrar os conhecimentos e habilidades). - Pilar da <i>interpretação</i> (cada avaliação favorece algumas hipóteses sobre a melhor forma de interpretar as evidências).
		<p>Maxwell (2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré julgamentos e preconceitos. - Percepção selectiva. - Fornecimento de pistas inadvertidamente. - Inferências inapropriadas. - Inconsistência.
		<p>Hay e Macdonald (2008):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencial de avaliação concorrente constituído pelos valores, crenças e expectativas - Percepções moderadas pelas características afectivas - Decisões de avaliação tomadas com base na confiança nas evidências que têm memorizadas sobre cada aluno. - Cada professor tem os seus próprios padrões implícitos. - Percepção sobre as atitudes e comportamentos dos alunos são incorporadas na avaliação da performance dos alunos - Convicção que o conhecimento próprio sobre os alunos reforça a capacidade de avaliação. - Convicção da interiorização dos critérios instituídos.

II PARTE - METODOLOGIA

6. Apresentação dos instrumentos e procedimentos metodológicos

Após a revisão bibliográfica que considerámos pertinente para o que pretendemos investigar, passamos à apresentação da nossa pesquisa, que como já referimos se desenrola em três momentos distintos, um primeiro em que realizámos um estudo de caso exploratório, **estudo intensivo de caso**, utilizando uma amostra de seis estagiários da FCDEF-UC, com o objectivo de confirmar o valor do problema, um segundo que surgiu da necessidade de confirmarmos o ajustamento das avaliações sumativas e respectiva classificação final dos estagiários, relacionada com o nível de prestação final dos estagiários relativamente à intervenção pedagógica e o qual designámos de **estudo intensivo de avaliação concorrente** e, finalmente, um terceiro momento em que partimos para um **estudo extensivo**, com o objectivo de sermos conclusivos relativamente ao problema em estudo, possibilitando-nos a inferência dos resultados.

Estes dois momentos, que decorreram em simultâneo, foram realizados posteriormente e orientados pelos resultados obtidos no estudo intensivo.

Quanto ao estudo extensivo, este estendeu-se ao universo de estagiários em Educação Física e respectivos orientadores da escola, das três universidades públicas do País com Faculdades de Educação Física e Desporto à data em que iniciámos a investigação: Lisboa (FMH), Porto (FCDEF-UP) e Coimbra (FCDEF-UC)¹.

Para simplificar a compreensão do desenrolar da pesquisa, os três estudos surgem de forma separada mas sequencial, pretendendo-se que os seus resultados, para além de mobilizados nos vários momentos de discussão, se encontrem nas conclusões.

¹ Apesar da existência de Licenciaturas em Educação Física em diversas instituições de ensino superior público, este estudo circunscreveu-se às Universidades nacionais públicas com Faculdades de Educação Física

6.1. Apresentação dos procedimentos metodológicos usados nos três estudos

6.1.1. Estudo intensivo – estudo de caso exploratório

Como já deixámos entendido este estudo assume um cariz qualitativo.

Uma abordagem qualitativa da investigação em educação, caracteriza-se pela realização de estudos mais compreensivos, contextualizados, procurando compreender os fenómenos numa perspectiva holística, por oposição a uma abordagem quantitativa, construtora de leis universais (Nobre, 2006).

A investigação qualitativa é um conceito abrangente que, segundo Merriam (1998), abarca várias formas de indagação e nos permite compreender e explicar os fenómenos sociais no seu contexto natural.

Este trabalho de investigação, apesar do termos designado de exploratório por ter por primeira intenção dar consistência ao problema em estudo, é um estudo de caso qualitativo que é *instrumental*, de acordo com a classificação de Stake (1999), *interpretativo*, segundo Merriam (1998) e *avaliativo*, à luz das tipologias de Stenhouse (1985) e Merriam (1998).

Para Stake (1999), um estudo de caso é instrumental na medida em que estuda um caso particular de modo a permitir uma compreensão de um dado problema ou um refinamento da teoria, sendo que o interesse no caso é aqui secundário, apenas serve de suporte à compreensão do factor em estudo.

De igual forma podemos defini-lo como interpretativo, segundo Merriam (1998) porque serve um propósito de desenvolvimento de categorias conceptuais, inclui elementos descritivos e segue um modelo de análise indutivo.

É, ainda, avaliativo de acordo com Stenhouse (1995), pois enquadra-se na definição de um estudo em profundidade com o objectivo de proporcionar informação que auxilie os actores educativos a verificar a importância ou valor de programas ou instituições, tratando-se aqui do Estágio Pedagógico na formação inicial de docentes.

Este estudo, que tem por amostra, constituída de forma sistemática, seis estagiários da FCDEF-UC, é composto por quatro tipos de documentos, cada um deles coincidente com momentos distintos do Estágio Pedagógico, a saber: Reflexão escrita sobre expectativas iniciais relativamente ao Estágio, realizada pelos indivíduos nas semanas que mediaram a tomada de conhecimento sobre o local de

Estágio e o momento da primeira aula; Relatório sobre o primeiro semestre lectivo, realizado no seu final; Diário de Estágio, elaborado ao longo do segundo semestre e, finalmente, o Relatório final de Estágio Pedagógico, documento realizado no final da unidade curricular e implícito nas suas tarefas.

Apesar de reconhecida a sua importância na compreensão em contexto real das situações ou personagens estudadas, a análise através de diários, da dinâmica instrutiva dos professores, embora em maior escala do que a referida nos anos noventa por Zabalza, ainda continua a ser preterida em relação a outras metodologias, em parte porque se por um lado permite que a investigação se mova com alguma liberdade no âmbito dos conceitos e técnicas, por outro, torna-a mais vulnerável, exigindo a justificação das decisões que se vão tomando.

Se a análise dos relatórios e respectiva categorização não nos levantaram dificuldades, quer por serem relatos de acções finitas quer pela sua dimensão relativamente reduzida, já o tratamento dos diários de estágio se revelou de elevada complexidade, tanto pela sua enorme extensão como principalmente por ser constituído por pequenos outros diários correspondentes às experiências vividas semanalmente por cada um dos elementos da amostra, não obedecendo por isso a qualquer estrutura de partida ou a qualquer assunto previamente definido ou mesmo a uma evolução dos estagiários com alguma previsibilidade.

Segundo Zabalza (1994) a imensa quantidade de dados que os diários implicam mergulha frequentemente o investigador numa perplexidade descodificadora, colocando-o face ao dilema de saber como simplificar a informação sem perder aspectos que mais adiante se possam revelar clarificadores de certos factos que a leitura do diário ainda não tinha chegado, realidade que experimentámos na sua plenitude.

Reconhecemos que termos mantido como primeira preocupação o não condicionamento dos indivíduos, nos dificultou seriamente a tarefa de análise, já que nos levou a recusar a hipótese dum diário-tipo, avançada por Zabalza (1994), optando pela proposta dum conjunto de linhas orientadoras, que em baixo apresentamos, considerando que os diários permitem que permaneçam vivos os dados, os sentimentos e as experiências de investigação, exibindo por um lado dados formais e precisos da realidade concreta e, por outro, preocupações, decisões, fracassos, sensações, a valorização das pessoas investigadas e dos

processos desenvolvidos, captando a investigação em situação (Vázquez e Ângulo, 2003).

Assim sendo, foram estas as linhas que propusemos aos indivíduos:

1. A história do estágio incluindo, as experiências relevantes como: expectativas; estratégias; incidentes; receios; pressões; alegrias; tristezas; prazeres e frustrações.
2. A percepção sobre a adequação dos conteúdos da sua formação universitária, dos quatro anos anteriores, à realidade que está a vivenciar.
3. Qualidade e evolução da sua intervenção pedagógica no que respeita às técnicas e estratégias de intervenção pedagógica e decisões de ajustamento.
4. Os factores do contexto que considera que mais influenciam o seu ensino.

Sabendo que pretendíamos conhecer a forma de os estagiários perceberem, sentirem e viverem a seu ano de Estágio, quer no âmbito pessoal como profissional, pensamos ter seguido a metodologia mais ajustada.

Apesar de não ser tanto a virtude dos diários na formação de professores reflexivos que estava em causa nesta pesquisa, não podemos deixar de nos referir a este seu papel fundamental, ainda mais quando nos debruçamos sobre a formação inicial de professores.

Neste sentido, importa enaltecer o seu papel na prática pedagógica dos professores e concomitante aprendizagem dos alunos, na potencialização do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente na aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação da parte dos professores e no contributo para a auto-estima e auto-confiança destes (Silva e Duarte, 2009) e, ainda, na sua possibilidade em se constituírem como dispositivos potenciadores de reflexão do professor sobre a sua prática docente (Garcia, 1999).

O facto de ser um diário de Estágio, mas constituído por diários semanais sequentes, fez com que se atendessem a uma das condições de Zabalza (1994) de forma a manterem-se a consistência e validade interna das categorias, já que o prolongamento da duração do documento permite a descrição aprofundada e a exposição de pormenores de cada acontecimento, que sendo apenas uma aula levaria a que fosse feito de forma superficial para se poder abranger toda a informação.

Para além desta ainda tivemos em atenção outras quatro condições que lhe devem estar associadas:

- o fornecimento de orientações, o que fizemos com as linhas orientadoras e posterior reforço de atenção para elas;
- a manutenção duma periodicidade, implicando esta três aspectos: continuidade e sistematização das anotações, representatividade dos factos narrados e similaridade quanto à estrutura do diário, o que conseguimos desde logo, pelas condições operacionais que definimos à partida.

Assim, cada registo referia-se aos acontecimentos duma semana, o qual nos devia ser enviado via Internet no início da semana seguinte, obrigando desta forma os indivíduos a um trabalho sistemático, evitando o esquecimento de factos significativos a serem narrados e, por isso, representativos para a nossa pesquisa. Quanto à similaridade na estrutura, conseguimos-la numa dimensão ajustada, através das linhas propostas.

- garantia de existência de informação suficiente para permitir extrair a mensagem, o que aconteceu até pela dimensão do documento, que se em algum momento se apresentava menos rico em informação tal era compensado nos momentos seguintes.
- adequação da duração do processo da escrita às características da actividade que se pretende documentar, o que já vimos se ter verificado.

Com já deixámos subentendido, o desenvolvimento do estudo segue uma abordagem metodológica qualitativa, baseada na análise de conteúdo de documentos produzidos pelos indivíduos da amostra, quer expressamente para a nossa pesquisa quer do âmbito das tarefas do Estágio Pedagógico e os quais usámos em nosso proveito.

Para esta análise, que Bardin (1979) define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens e cuja intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção a qual recorre a indicadores que podem ser quantitativos, optámos por seguir um processo de categorização de

acordo com um critério fundamentalmente semântico, traduzido na constituição de categorias temáticas.

No processo de análise do conteúdo seguimos as fases por ele definidas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, seguindo-se a inferência e a interpretação.

Optámos por um processo de categorização por “milha”, sem categorias constituídas à partida mas resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos, tendo presente a necessidade de que as categorias se revelassem homogêneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ao conteúdo e produtivas.

Para tal, usámos uma metodologia próxima de Zabala (1994), em que começámos por realizar uma leitura exploratória de todo o texto com o objectivo de nos familiarizarmos com o tipo de discurso dos indivíduos e com o tipo de acontecimentos referidos. Esta primeira leitura, que permite ter uma imagem completa do discurso global e não uma visão fragmentada das diversas unidades narrativas, evita também o risco de fazermos uma tipificação prematura ao mesmo tempo que nos permite ir construindo um esquema orientador capaz de integrar as componentes mais salientes da narrativa (Erickson, 1986).

Em seguida procedemos a uma segunda leitura agora já pormenorizada e acompanhada de anotações à margem, em que a nossa preocupação esteve na interpretação do discurso e no agrupamento das afirmações pela similitude dos assuntos, agrupamentos aqueles que foram sujeitos a um longo processo de categorização, tanto de aglutinação como de divisão, até se alcançarem as categorias finais.

Simultaneamente e, como forma de validar as nossas opções, procedemos à categorização de parte de discursos conjuntamente com colegas especialistas, privilegiando a discussão até ao consenso.

Já numa fase final e, face às inúmeras de categorias resultantes da análise dos diários de Estágio, considerámos pertinente enquadrá-las ainda em dimensões e estas em grandes temas.

De realçar que foi nossa preocupação atender aos critérios que segundo Bardin (1979) as categorias deveriam obedecer, tendo a sua construção tido em atenção que os seus elementos se excluíssem mutuamente; se apresentassem

homogéneos quanto à classificação; pertinentes, revelando-se adaptados ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido; apresentassem objectividade e fidelidade, devendo as diferentes partes do um mesmo material ser codificadas do mesmo modo, quando submetidas a várias análises e, finalmente, produtivas, ou seja, que cada conjunto de categorias tivesse capacidade de fornecer dados exactos e índices de inferências.

Como já referimos, este estudo intensivo refere-se ao ano lectivo de Estágio Pedagógico de 2001-2002 e, embora o registo documental no que respeita às expectativas tivesse começado a ser elaborado no final do primeiro período, seguido do relatório sobre o primeiro semestre, só no começo do segundo semestre se deu início à elaboração do diário de estágio, já que a constituição da amostra dependia dos resultados da avaliação intermédia, tendo o tempo total de registo de dados se estendido por cerca de seis meses.

6.1.2. Estudo intensivo de avaliação concorrente

Como já referimos, este estudo, apesar de não estar inicialmente previsto no projecto apresentado, impôs-se como necessário para o esclarecimento de questões que no projecto nos tínhamos proposto investigar através do registo em vídeo de aulas dos elementos da amostra.

Aquelas questões que tinham a ver com a consistência das aprendizagens dos indivíduos e a fidelidade da sua classificação final relativamente, quer ao seu processo evolutivo durante o ano lectivo quer ao seu nível de conhecimentos e de desempenho alcançado no final do Estágio Pedagógico, foram então investigadas através da observação de aulas em directo das quais foram produzido registos, pelo orientador da escola, numa grelha expressamente elaborada para o objectivo da pesquisa.

Ao partirmos para a construção deste instrumento de recolha de dados da observação de aulas, tivemos de ter em consideração três aspectos. O primeiro prendia-se com o facto do instrumento se destinar à aplicação em tempo real devendo, portanto, ser de reduzida complexidade, de fácil registo mas de relativa exaustão. O segundo, o facto de ser um instrumento a aplicar a estagiário e, por fim, o terceiro, bem mais complexo, teve a ver com a definição das categorias de observação.

Assim, baseámo-nos em bibliografia específica relativa aos estudos processo-produto discutida e recenseada no enquadramento teórico da pesquisa, (Piéron, 1996, 1993, 1976, Costa, 1991, Siedentop, 1994, Sarmiento, 1993 e Onofre, 2000), no Guia de Estágio 2005-2006 e respectivas orientações em termos avaliativos e, ainda, nos conhecimentos adquiridos sobre a evolução dos estagiários ao longo dos inúmeros anos de orientação de estágio, em que nos fomos apercebendo da existência dum percurso evolutivo a nível da intervenção pedagógica, mais ou menos experimentado por todos os estagiários.

Em termos práticos, a primeira grande dificuldade foi desde logo a selecção das categorias mais expressivas na evolução dos estagiários e a sua operacionalização por níveis.

6.1.2.1. Apresentação da grelha de observação e dos procedimentos da sua construção

A estrutura por que optámos teve por base a divisão tripartida da sessão de Educação Física (parte inicial, fundamental e final) e as quatro grandes dimensões de intervenção pedagógica, (Instrução, Gestão, Clima e Disciplina).

Nesta lógica, a primeira parte da grelha é dedicada à dimensão Instrução e aos Comportamentos/Atitudes do Professor em cada uma das três partes da aula e, a segunda, a aspectos pertencentes às outras dimensões de intervenção pedagógica implicadas na aula de Educação Física.

Cada uma destas dimensões foi categorizada de acordo com as respectivas técnicas de intervenção pedagógica e cada categoria operacionalizada em descritores correspondentes a quatro níveis qualitativos crescentes, de 1 a 4, de acordo com uma lógica de evolução comportamental, à qual chegámos cruzando os conhecimentos adquiridos da nossa experiência com os dados da bibliografia específica.

Estes níveis ainda previam uma sinalização intermédia correspondente a uma fase de não consecução plena da competência pelo estagiário, transformando este instrumento de observação numa grelha de registo com uma escala composta por oito níveis qualitativos crescentes.

Este estudo contou com uma amostra de nove estagiários da FCDEF-UC no ano lectivo de 2005-2006, que mais adiante caracterizaremos, mas que aqui

adiantamos serem dois de cada nível classificativo do 19 ao 16 e ainda o único de 15 valores, tendo sido usada uma *estratégia de contagem* (Damas e De Ketele, 1985), em que procedemos à contagem das frequências, transformando as frequências brutas em frequências relativas, surgindo os dados apresentados em valores relativos e absolutos por categoria, por aula e por indivíduo, privilegiando-se a comparação entre os estagiários do mesmo patamar classificativo.

6.1.2.2. Validação da ficha de registo dos dados da observação directa da aula de Educação Física

Este instrumento foi elaborado de uma forma colaborativa na medida em que, quer a sua construção quer a sua validação, foram feitas com base numa discussão alargada no tempo, com os nossos colegas de Faculdade especialistas em supervisão pedagógica, bem como com os orientadores de estágio com quem trabalhamos no ano lectivo 2005-2006.

Quando partimos para a sua construção tínhamos presentes dois grandes objectivos: primeiro, que servisse o nosso propósito; segundo que o resultado final não fosse mais uma grelha de registo de dados de observação de aulas, mas constituísse em si um instrumento didáctico-pedagógico, algo inovador, útil para o observador e motivador para o observado.

Pela reacção dos orientadores da escola, que a foram aplicando na fase de construção, e pela dos próprios estagiários observados, apercebemo-nos de que o tínhamos conseguido.

O facto de termos optado por uma escala de descritores para cada categoria, foi, simultaneamente, o mais difícil de conseguir e o que mais agradou quer a uns quer a outros.

Por outro lado, a forma como surgem dispostos os descritores permite, depois de assinalado o nível do observado em cada uma das categorias, traçar uma linha de união dos pontos assinalados, como se de um gráfico se tratasse, dando-nos, não só a prestação do indivíduo observado naquela aula como a comparação das aulas intra e interindivíduos, facto que os estagiários que colaboraram na fase de construção, consideraram particularmente interessante.

Terminado este processo de construção passámos para um segundo e decisivo momento, o da verificação da validade e fidelidade do instrumento.

6.1.2.3. Validação do instrumento

Este processo de validação decorreu em quatro momentos distintos, tendo sido, mais uma vez, indispensável, a colaboração dos orientadores das escolas.

1º momento – procedemos ao envio do protocolo de aplicação e da definição dos descritores a cada um dos orientadores de estágio da FCDEF-UC, vinte na sua totalidade, juntamente com uma aula de um estagiário gravada em suporte DVD.

Note-se, que garantimos antecipadamente a permissão dos estagiários filmados, tendo os próprios feito questão de se responsabilizar pelas filmagens.

As aulas registadas tiveram a duração de 45 minutos e a câmara foi colocada num ponto fixo, tendo sido objectivo do operador acompanhar a deslocação do professor, enquadrando o maior número possível de alunos.

O professor transportava consigo um microfone emissor que permitia a captação e registo do som pela câmara.

Juntamente com este material, foi enviada uma carta aos orientadores, onde lhes era solicitada a colaboração e lhes era explicado o que deveriam fazer e em que contexto se integrava aquela tarefa.

Na missiva era-lhes solicitado que lessem atentamente a grelha de registo de dados, a definição dos descritores e o protocolo de aplicação, após o que deveriam visionar a aula, aplicando o instrumento.

Para além do facto de o deverem fazer individualmente, sem troca de informações com outros, não existiam quaisquer condicionantes relativamente ao visionamento, podendo rever as imagens sempre que o considerassem necessário.

Foi ainda sugerido aos indivíduos que fizessem uma aplicação continuada daquele instrumento até à segunda fase deste processo de validação, como forma de treino.

2º momento – Esta fase consistiu em reunir todos os indivíduos e conjuntamente observar-se novamente a aula já trabalhada, debatendo passo a passo as divergências dos registos feitos individualmente, até se chegar, por consenso, a um registo único.

3º momento - Ultrapassadas as dúvidas e divergências, avançou-se para o teste de validação propriamente dito. Para tal foi solicitado aos indivíduos que, utilizando a grelha de registo, visionassem uma nova aula, com as mesmas

características da anterior (de um estagiário e de 45 minutos), desta feita, apenas uma vez e sem qualquer diálogo entre eles.

4º momento – Procedemos então ao tratamento e análise dos registos de forma a verificarmos a validade e fidelidade do instrumento.

Note-se que a participação em todo este processo foi totalmente voluntária pelo que alguns dos orientadores, por compromissos pessoais ou profissionais, não o puderam fazer, tendo o seu número ficado reduzido a dezasseis, ou seja, 80% da totalidade.

No anexo nº 1 apresentamos a distribuição dos resultados por categoria, onde se pode verificar a elevada frequência de concentração de registos numa determinada zona da escala (positiva ou negativa), havendo mesmo, na maioria das categorias, uma convergência significativa dos registos para um dos níveis.

As maiores divergências não foram além de dois níveis adjacentes e verificaram-se nas duas categorias respeitantes à *Parte Inicial da Aula* e às duas categorias relativas ao *Feedback*, mas mesmo nestas, existiu uma maioria de registos concentrada num dos níveis e, os restantes, apesar de não serem concordantes com o nível, localizaram-se na mesma zona da escala, sendo aqui a zona negativa já que não ultrapassaram o nível 2.

Finalizado este processo e, com base nos resultados obtidos, pudemos atestar a validade do instrumento, que em seguida apresentamos.

Para que o entendimento sobre as categorias e seus descritores fosse unânime, considerámos importante defini-los previamente, documento que apresentamos em anexo (nº 2).

Quadro 4: Ficha de registo dos dados da observação directa da aula de Educação Física

1. Escola.....		2. Estagiário				
3. Observador		4. Data.....		5. Modalidade		
Partes da Aula	Categorias	1	2	3	4	Observações
Parte Inicial	Prelecção Inicial	Sem conteúdo pedagógico	Define objectivos ou identifica o contexto	Define objectivos e, Identifica o contexto ou apresenta o modelo	Define objectivos Identifica o contexto; Apresenta o modelo	
	Comportamento do Prof.	Inicia a aula falando para os alunos que por iniciativa própria ficaram junto ao professor	Não tem os alunos todos no seu campo de visão	Tem os alunos todos no seu campo de visão mas nem todos atentos à sua mensagem	Tem os alunos todos no seu campo de visão e atentos à sua mensagem	
	Prelecção	Apresenta a tarefa	Apresenta tarefa correctamente e alguns dos aspectos inerentes (condições de realização ou componentes críticas	Apresenta tarefa correctamente e todos os aspectos inerentes (condições de realização, componentes	Apresenta tarefa e condições de realização, componentes críticas, critérios de êxito e objectivo.	

Partes da Aula	Categorias	1	2	3	4	Observações	
Parte Funda-mental			ou critérios de êxito ou objectivo	críticas, critérios de êxito e objectivo	Questiona compreensão; Reformula informação		
		Discurso audível e claro mas sem conteúdo	Discurso audível, claro, sequente, mas frágil cientificamente	Discurso audível, claro, sequente e cientificamente correcto	Discurso audível, claro, sequente, cientificamente correcto e económico		
	Feedback	Apresenta uma frequência de FB muito baixa ou só reforça	Apresenta uma frequência de FB adequada mas não fica para observar o efeito	Apresenta uma frequência de FB adequada, ficando, na maioria das vezes, a observar, dando novo FB, se necessário	Completa sempre os ciclos de FB		
		Não consegue identificar os erros pelo que não dá FB ou dá errado	Identifica o erro mas tem dificuldade em encontrar o FB apropriado	Identifica o erro, dá FB correcto e no momento certo. Revela preocupação em variá-lo mas ainda não é consistente	Identifica o erro e dá FB correcto e no momento certo. Varia os tipos de FB apropriando-o às situações		
	Demonstração (Total ou Parcial)	Demonstra frequentemente de forma incorrecta ou incompleta	Demonstra correctamente mas apresenta apenas o modelo	Apresenta o modelo correctamente, reforçando as componentes críticas e as condições de realização	Apresenta o modelo a um ritmo lento, reforçando as componentes críticas, e repete-o ao ritmo normal e nas devidas condições de realização		
	Comportamento do Prof.	Não revela consciência sobre a sua deslocação e posicionamento	Revela preocupação sobre a sua deslocação e posicionamento mas não consegue fazê-lo correctamente durante toda a aula	Desloca-se e posiciona-se correctamente durante toda a aula	Desloca-se e posiciona-se correctamente durante toda a aula. "Varre" a turma com o olhar e intervém à distância		
Parte de Encerra-mento	Prelecção Final	Revê conteúdos	Revê conteúdos Questiona compreensão	Revê conteúdos Questiona compreensão Realiza extensão	Revê conteúdos Questiona compreensão Realiza extensão Solicita opinião Motiva para aula seguinte		
	Comportamento do Prof.	Termina de forma precipitada ou sem controlar a turma	Não reúne a totalidade dos alunos ou não os tem todos no seu campo de visão	Reúne todos os alunos no seu campo de visão mas nem todos atentos à mensagem	Reúne todos os alunos no seu campo de visão, mantendo-se todos atentos e participativos		
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula	Controla o início e o final da aula	Controla o tempo das partes da aula	Controla o tempo das partes e das tarefas de aula	Controlo total dos tempos de aula		
	Clima da Aula	Relação Prof.-Aluno	Clima negativo: Gritos; frieza; zanga; repreensões constantes; faltas de respeito; etc.	Clima neutro: Indiferença; Ausência de afectividade; Pouca disponibilidade em ouvir os alunos; Pouca receptividade às suas propostas	Clima positivo: Revela carinho e respeito pelos alunos mas não total confiança	Clima relacional prof.---aluno totalmente positivo em que a amizade, o respeito e a confiança são totais.	
		Relação Aluno-Aluno	Clima negativo: Desentendimentos constantes e incompatibilidade entre grande parte dos alunos da turma	Clima neutro: Indiferença; falta de relacionamento entre colegas dificultando o trabalho em equipa.	Clima positivo: Relacionamento na maioria positivo; desentendimentos pontuais e pouco importantes	Clima relacional totalmente positivo entre alunos	
	Disciplina	Aula caótica e/ou com incidentes graves	Incidentes de média importância	Incidentes pouco importantes	Aula sem incidentes		
	Decisões de Ajustamento	Percebe a necessidade de ajustar mas não o faz por não saber como	Consegue ajustar em situações muito simples que não exijam grande reflexão ou grandes alterações ao plano de aula	Denota capacidade de reflexão no decurso da aula e pertinência nas decisões de ajustamento	Evidencia uma capacidade excepcional de reflectir e ajustar as situações que o leva a tomar sempre as decisões mais acertadas		

Partes da Aula	Categorias	1	2	3	4	Observações
	Regras de Segurança	Utiliza instalações ou materiais, que colocam em risco a integridade física do aluno	Utiliza instalações ou materiais de forma imprópria para a prática das modalidades	Utiliza correctamente as instalações e materiais disponíveis	Óptima utilização e rentabilização de espaços e materiais disponíveis	
		Dispõe materiais, propõe tarefas ou deslocações, de risco	Dispõe materiais, propõe tarefas ou deslocações, impróprias ou inúteis	Preocupa-se com a segurança, podendo apresentar, pontualmente, algum desajuste relativo a uma tarefa, material ou deslocação	Preocupa-se e obedece a todas as regras de segurança	

6.1.2.4. Protocolo de aplicação do instrumento de observação

Esta grelha foi preenchida no decurso da aula ou imediatamente após o seu encerramento, de acordo com as características dos aspectos a observar e o seu preenchimento foi feito através da colocação de uma cruz, segundo as possibilidades seguintes:

- **No centro da célula** - quando esta correspondente inteiramente ao nível demonstrado pelo estagiário;
- **Sobre o lado esquerdo da célula** - se o comportamento ainda não está totalmente conseguido;
- **Sobre o lado direito da célula** - no caso de aquele nível estar totalmente conseguido mas ainda não ter conseguido corresponder inteiramente ao nível seguinte, excepto no nível 4, onde a sinalização no centro já indica que o estagiário alcançou o máximo possível.

E ainda:

- a ausência do comportamento implicava a colocação da cruz sobre o lado esquerdo da coluna do nível 1.
- a demonstração dum comportamento perfeito em cada categoria, implicava a colocação da cruz sobre o centro da coluna do nível 4.
- quanto mais à direita se localizassem os registos, melhor seria o desempenho do estagiário observado.
- a coluna das “Observações” destinava-se a situações excepcionais em que fossem necessários esclarecimentos adicionais para uma correcta interpretação dos dados.

Quadro 5: Exemplo de preenchimento da Ficha de Registo dos Dados da Observação Directa da Aula de Educação Física

Partes Aula	Categorias	1	2	3	4	Observações
Parte Inicial	Prelecção Inicial	Sem conteúdo pedagógico	Define objectivos ou identifica o contexto	Define objectivos e, Identifica o contexto ou apresenta o modelo	Define objectivos Identifica o contexto; Apresenta o modelo	<i>Não houve prelecção inicial devido ao frio que se fazia sentir.</i>
	Comportamento do Prof.	Inicia a aula sem prelecção inicial	Não tem os alunos todos no seu campo de visão	Tem os alunos todos no seu campo de visão mas nem todos atentos à sua mensagem	Tem os alunos todos no seu campo de visão e atentos à sua mensagem	

6.1.3. Estudo extensivo

Como atrás referimos, este estudo estendeu-se às três Faculdades nacionais públicas, com licenciatura universitária em Educação Física, sendo o seu universo de 303 estagiários e 100 orientadores das escolas, do ano lectivo de 2005/2006.

Como instrumentos de recolha de dados, elaborámos um questionário dirigido aos orientadores da escola (anexo 4) e um outro dirigido aos estagiários (anexo 3), ambos com questões construídas de modo a levarem-nos de forma directa ou indirecta, a concluir sobre a importância da prática pedagógica na formação dos indivíduos estagiários.

Estes questionários resultaram em grande parte numa adaptação e reajustamento de outros inicialmente produzidos no âmbito dum grupo de trabalho constituído no ano de 2000, e o qual era integrado pela maioria das faculdades/cursos nacionais de Educação Física e Desporto, e cujo objectivo era a discussão e troca de experiências e informação sobre a formação inicial de professores, com maior enfoque no Estágio Pedagógico, para o que os resultados dos questionários teriam sido fundamentais.

Apesar da maioria das instituições de formação ter procedido à aplicação dos questionários iniciais, os resultados não chegaram a ser tratados pelo menos conjunta e globalmente, pelo que avançámos para a construção de novos instrumentos, já que nos eram imprescindíveis para a consecução desta tese.

Partimos então dos questionários iniciais realizados por nós e pelo Prof. Doutor Marcos Onofre da FMH-UTL, respectivamente para os estagiários e orientadores e passámos à sua reformulação no sentido que mais interessavam a esta pesquisa.

Durante a sua construção, na qual tentámos manter-nos próximo da proposta de Javeau (1978), in Damas e De Ketele (1985), tivemos como preocupações de partida a elaboração de questões idênticas para ambas as populações de forma a permitir-nos a comparação de resultados e a utilização primordial de questões fechadas, para que os indivíduos não divagassem nas respostas e, principalmente, como forma de compensar a extensão dos documentos.

De ressaltar que em algumas questões foram usadas escalas de Likert modificadas em que optámos por um número par de níveis para contrariar a tendência central dos indivíduos.

Assim sendo e, tendo definido como objecto dos questionários: o processo de aprendizagem dos estagiários no Estágio Pedagógico no âmbito da área das actividades de ensino-aprendizagem e o respectivo processo de orientação nessas aprendizagens, avançámos para uma consulta bibliográfica e documental exploratória a fim de ultrapassarmos dificuldades surgidas e, simultaneamente, consolidarmos os nossos objectivos relativamente aos questionários e aos conteúdos a incluírem.

Daqui passámos para sua a construção, iniciando-a pela definição dos objectivos específicos, já referidos na primeira parte deste trabalho, posto o que nos debruçámos sobre a construção da amostra, já que a população de referência estava por nós à partida definida – estagiários em Educação Física do ano lectivo 2005-2006 e respectivos orientadores das escolas, das três faculdades públicas com licenciatura nesta área: FMH-UTL, FCDEF-UP e FCDEF-UC.

Como a nossa intenção era obter amostras com uma dimensão que nos permitisse inferir os resultados e, sabendo que esta metodologia de recolha de dados, por estar dependente do livre arbítrio dos indivíduos, apresenta normalmente uma diferença significativa entre a quantidade de questionários enviados e os recolhidos, optámos por fazer o envio para o universo das amostras, na convicção que desta forma alcançaríamos o nosso objectivo, o que veio a verificar-se.

Mais adiante apresentaremos de forma alargada as características destas amostras.

Após a construção das categorias e respectivas questões, onde muito beneficiámos da participação activa dos nossos colegas da FCDEF-UC, docentes da mesma área científica, que a par do nosso orientador, foram decisivos tanto na

construção como na verificação dos instrumentos, passámos para a realização do pré-teste.

Neste solicitámos a colaboração de dois núcleos de estágio de cada uma das instituições de formação em causa, para procederem ao seu preenchimento acompanhando-o das anotações correspondentes a todas as dúvidas quer de interpretação das questões como na forma de responder, quer ainda, de estrutura do questionário.

As alterações daqui resultantes foram diminutas já que as anotações que recebemos se resumiram a dois tipos: ao elenco das tarefas de algumas questões que não eram transversais às três faculdades e à extensão demasiada do documento.

A primeira questão foi resolvida pela adição de tarefas em falta e pela abertura da possibilidade aos estagiários de assinalarem, de entre as tarefas elencadas, as que não faziam parte do seu plano de trabalho, a outra pela condensação de duas questões numa só, pela eliminação de alguns itens que percebemos poder retirar a informação de forma indirecta de outros que mantivemos e, ainda, passando a fechadas algumas das questões.

Reconhecemos que este exercício não tendo produzido um resultado significativo no número total de páginas, tornou, no entanto, os instrumentos de mais fácil resposta.

De referir ainda, o cuidado que reservámos à codificação dos questionários, o que, sendo desnecessário para presente pesquisa, considerámos importante realizar de modo a ser possível rentabilizar em novas pesquisas os dados aqui recolhidos.

Concluída a redacção final, avançámos para uma aplicação via postal, para o que solicitámos a cada uma das Faculdades as informações necessárias, tendo-nos, assim, sido possível que cada envelope contivesse o número exacto de questionários dirigidos aos estagiários, para além do dirigido ao respectivo orientador e dum envelope em condições para a devolução.

Apesar de ter havido a necessidade de alguma pressão junto dos inquiridos para a resposta e reenvio dos questionários, tivemos um retorno de 142 questionários utilizáveis, da parte dos estagiários e de 49 dos orientadores, correspondente a 46,86% e 49% do universo respectivamente, valores francamente significativos quer em termos da disponibilidade demonstrada pelos inquiridos, já

que é normal que nos inquéritos endereçados via postal uma percentagem considerável de questionários fiquem por responder, (Piéron, 1995), quer em termos estatísticos, permitindo-nos, aquela percentagem, inferir os resultados.

Quanto ao tratamento dos dados, este foi realizado através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão Pasw statics 19 para *Windows*, com incidência especial em estudos de natureza quantitativa e optámos por uma estatística descritiva, traduzida em valores absolutos, valores relativos percentuais, média e moda, e ainda correlacional, onde usámos o teste de Pearson.

Relativamente aos resultados daqui obtidos e após uma primeira análise, decidimos debruçar-nos apenas sobre os resultados com um nível de significância de 0.01, já que os outros não acrescentavam nada de significativo à pesquisa, permitindo-nos, desta forma, limitar a larga quantidade de dados.

6.1.3.1. Questionário dirigido ao estagiário

Este questionário foi realizado com o objectivo de recolhermos um conjunto de informações, que por si só e relacionadas com os dados obtidos no questionário dirigido aos orientadores, nos darão informações decisivas para a parte extensiva do nosso estudo. Assim, este apresenta-se constituído por dois grandes conjuntos de questões, um primeiro (A a F, inclusive), de caracterização do estagiário e da respectiva escola e um outro (questões de G a N, inclusive), de questões específicas sobre o processo de Estágio.

Relativamente ao primeiro conjunto de questões, optámos por fazer um levantamento de alguma forma exaustivo, de informações, com o objectivo de conseguirmos formar uma imagem o mais próxima possível da realidade individual de cada estagiário e do respectivo contexto de trabalho e, desta forma caracterizarmos a amostra e contextualizarmos os dados obtidos no segundo grande conjunto de questões.

Neste segundo conjunto, os indivíduos foram inquiridos sobre as suas percepções relativamente ao processo de Estágio, concretamente, à percepção sobre as finalidades e estatuto curricular da disciplina de Educação Física, ao funcionamento do núcleo de estágio, às percepções dos estagiários sobre as dificuldades sentidas numa fase inicial e no momento final do estágio pedagógico, ao processo avaliativo do estágio pedagógico, ao futuro profissional do estagiário, à

forma de ser e actuar dos orientadores e, finalmente, à importância do estágio na formação inicial do docente de Educação Física.

Com estas questões pretendemos saber da importância que os estagiários atribuem a este ano lectivo, mais especificamente em relação à prática pedagógica, das dificuldades sentidas em relação à execução das tarefas e do valor que reconhecem ao Estágio em termos da sua formação.

Numa última questão foi-lhes pedido que assinalassem os descritores que melhor caracterizassem a actuação do seu professor orientador.

Após esta apresentação sumária passamos à apresentação da respectiva matriz.

6.1.3.1.1. Matriz do questionário do estagiário

Objectivo: Obter conhecimentos relativamente à percepção dos estagiários sobre o Estágio Pedagógico, na sua formação pessoal e profissional.

Quadro 6: Matriz do questionário dirigido ao estagiário

BLOCOS TEMÁTICOS	Objectivos	Questões		Tipo de Pergunta
		Nº	ITEM	
Caracterização do estagiário	Obter dados identificativos do inquirido: Ano nascimento, sexo, faculdade em que estuda, experiência de leccionação, tempo de leccionação, ensino público ou privado, encontra-se deslocado da residência habitual, forma de alojamento	A 1-9	Ano nascimento	<i>Produção numerada</i>
			Sexo	<i>Seleção de escolha dicotómica (mas./fem.)</i>
			Faculdade em que estuda	<i>Seleção de escolha múltipla simples de categorias não ordenadas</i>
			Ano de entrada no curso	<i>Produção numerada</i>
			Experiência de leccionação	<i>Seleção de escolha dicotómica (sim/não)</i>
			Tempo de serviço	<i>Produção numerada</i>
			Ensino público ou privado	<i>Seleção de escolha dicotómica</i>
			Encontra-se a estagiar deslocado da sua residência habitual?	<i>Seleção de escolha dicotómica (sim/não)</i>
	Forma como está alojado	<i>Seleção de escolha múltipla simples de categorias não ordenadas</i>		
Contexto	Concelho geográfico da escola	B 10	10. A que Concelho pertence a sua escola?	<i>Resposta aberta</i>
Caracterização do estabelecimento de ensino e da equipa docente	Obter dados de caracterização da escola e equipa docente: Tipo de escola, número total de alunos, número total de docentes, número total de docentes de	C 11-18	11. Tipo de escola	<i>Seleção de escolha múltipla simples de categorias não ordenadas</i>

	Educação Física, número total de estagiários de Educação Física, número total de núcleos de estágio de Educação Física, número total de núcleos de estágio existentes na escola, número de turmas que foram atribuídas ao núcleo de estágio		12. Número total de alunos 13. Número total de docentes 14. Número total de docentes de Educação Física 15. Número total de estagiários de Educação Física 16. Número total de núcleos de estágio de Educação Física 17. Número total de núcleos de estágio existentes na escola 18. Número de turmas que foram atribuídas ao núcleo de estágio	<i>Produção numerada</i>
Caracterização dos materiais e espaços desportivos da escola	Obter dados sobre a existência e de materiais desportivos para leccionação dos conteúdos programáticos de Educação Física, relativamente a 9 matérias elencadas.	D 19 - 20	19. Assinale a realidade da sua escola no que respeita aos materiais desportivos existentes para leccionação adequada dos conteúdos programáticos da Educação Física	<i>Escala de Likert (1-inexistente, 2-insuficiente, 3-suficiente, 4-bom, 5- mto bom)</i>
	Obter dados sobre os tipos e estado de conservação das instalações para a leccionação de Educação Física, relativamente a 9 matérias elencadas.		20. Assinale na respectiva célula se os espaços desportivos que utiliza são <u>interiores</u> ou <u>exteriores</u> , <u>específicos</u> para a modalidade ou <u>polivalentes</u> e se se encontram em <u>bom</u> (B) ou <u>mau</u> (M) estado de conservação	<i>Ligação de escolha múltipla simples</i>
Caracterização dos alunos das turmas	Obter dados sobre os alunos das turmas: Número de alunos por turma, média etária, rendimento escolar no geral das disciplinas e em Educação Física, comportamento disciplinar no geral das disciplinas e em Educação Física	E 21 -24	21. Número de alunos por turma 22. Média de idades	<i>Seleção de escolha simples (Assinale na respectiva célula)</i>
			23. Rendimento escolar, (Assinale na respectiva célula)	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de envolvimento: 1-baixo, 2-médio, 3-bom, 4-mto bom)</i>
			24. Comportamento disciplinar (Assinale na respectiva célula)	<i>Escala de Likert (Assinale o tipo de comportamento: 1-totalmente colaborante; 2- alguns casos não colaborantes sem reflexo no decurso das aulas; 3- alguns casos não colaborantes afectando decurso das aulas; 4-totalmente não colaborante.)</i>
Percepções sobre as finalidades da Educação Física	Obter dados da percepção dos estagiários sobre as finalidades da Educação Física	F 25	As expressões que se seguem representam diferentes finalidades possíveis da disciplina de Educação Física. Indique, por ordem decrescente, a importância que lhes atribui.	<i>Escala de Bogardus (Ordene pelo grau de importância de 1 a 6)</i>
Formas de trabalho do núcleo de Estágio	Perceber a forma habitual do núcleo realizar as tarefas.	G 26 - 29	Assinale a forma como o núcleo realiza habitualmente as tarefas ali referidas.	<i>Seleção de escolha múltipla composta (Assinale com X as afirmações correctas)</i>
	Perceber a frequência das reuniões de trabalho.		Assinale a frequência das várias reuniões de trabalho realizadas pelo núcleo.	
	Perceber o tipo de relacionamento dentro do núcleo de Estágio de acordo com 5 possibilidades elencadas.		Assinale as afirmações que mais se aproximam do tipo de relacionamento no seu núcleo	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de envolvimento: 1-relacionamento perfeito...; 2-bom entendimento...; 3-relacionamento necessário...; 4-relacionamento por vezes difícil..., 5-relacionamento muito difícil...)</i>

	Perceber o nível de cooperação e envolvimento de 6 órgãos ou indivíduos da escola, tidos em consideração, no processo do Estágio Pedagógico.		Qual é o nível de cooperação/envolvimento que considera que os diferentes intervenientes na sua escola têm tido no processo do Estágio?	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de envolvimento: 1-mto fraco; 2-fraco; 3-suficiente; 4-bom; 5-mto bom.)</i>
Percepções dos estagiários sobre dificuldades sentidas	Perceber o grau de dificuldade que sentido no momento inicial do Estágio na realização de cada uma das 25 tarefas elencadas.	H 30 -32	Assinale o grau de dificuldade que sentia, <u>quando iniciou o seu Estágio</u> , em realizar cada uma das tarefas referidas.	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de dificuldade: 1-Ainda não consigo realizar; 2- Por vezes sinto dificuldade em realizar; 3- Raramente tenho dificuldade em realizar; 4- Não tenho dificuldade em realizar.)</i>
	Perceber o grau de dificuldade que sentido no momento final do Estágio na realização de cada uma das 25 tarefas elencadas.		Assinale o grau de dificuldade que <u>neste momento</u> sente na realização de cada uma das tarefas referidas.	
	Perceber as características que para o estagiário definem um <i>bom</i> e <i>mau</i> estagiário		Indique o aspecto que, quanto a si, melhor define: A)um bom estagiário B)um mau estagiário	<i>Resposta aberta</i>
Percepções do estagiário sobre o processo avaliativo do Estágio Pedagógico	Perceber o grau de concordância com as 9 afirmações sobre o processo como foi avaliado.	I 33	De entre o conjunto das afirmações, assinale a percepção que tem sobre o processo de avaliação a que está sujeito	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de concordância: 1-nada 2-parcialmente 3-em grande parte 4-totalmente)</i>
	Saber do grau de concordância dos estagiários com o processo como foram avaliados e obter dados sobre os motivos de discordância com a justeza da avaliação.	34 - 35	Considera ter sido avaliado de forma ajustada à qualidade do seu desempenho até este momento do Estágio?	<i>Seleção de escolha dicotómica (Sim/Não - com resposta aberta para a justificação)</i>
Percepções do estagiário sobre o modelo de Estágio Pedagógico	Perceber o aspecto mais positivo e o mais negativo do modelo de Estágio Pedagógico e forma de resolução do negativo, da parte do estagiário	J 36	Relativamente ao modelo de Estágio, indique: A) Aspecto mais positivo B) Aspecto mais negativo C) Dê uma sugestão para resolver o mais negativo.	<i>Resposta aberta</i>
Futuro profissional do estagiário	Perceber a concepção do estagiário sobre o próprio futuro profissional	K 37	Indique, na coluna do <u>1ª</u> , a profissão em que pensa vir a desenvolver a sua carreira profissional <u>principal</u> . (aquela que lhe dará uma base de subsistência) e na coluna do <u>2ª</u> , a ou as profissões complementares, que pretende vir a exercer:	<i>Seleção de escolha múltipla composta (Assinale com X as afirmações correctas)</i>
	Conhecer o tipo de pessoas ou condições que influenciaram na escolha da profissão.	38	Assinale no quadro seguinte as influências que o condicionaram	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de influência: 1-nada 2-parcialmente 3-em grande parte 4-totalmente)</i>
Concepção da orientação de Estágio Pedagógico	Obter dados sobre o grau de concordância com um conjunto de 25 afirmações sobre conceitos de: bom professor; ensinar; bom orientador; formação de professores e processo de supervisão	L 39	Assinale qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações: 1 a 5 – O bom professor é... 6 a 10 – Ensinar é... 11 a 15 – O bom orientador é... 16 a 20 – A formação de professores é... 21 a 25 – O processo de supervisão é...	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de concordância: 1- discordo totalmente 2- discordo parcialmente 3- concordo muito 4- concordo em pleno)</i>
Concepção sobre a forma de ser e actuar dos orientadores	Perceber o grau de concordância sobre a forma de ser e actuar dos orientadores com um conjunto de 38 características elencadas	M 40 - 41	Assinale as características que mais se ajustam à actuação do seu orientador da escola Assinale as características que mais se ajustam à actuação do seu orientador da faculdade	

Importância do Estágio Pedagógico na formação inicial do professor de educação física	Percepção sobre o grau de concordância com 27 afirmações de cariz provocatório sobre a importância do estágio na formação do professor de Educação Física	N 42	Assinale o grau de concordância com cada uma das afirmações.	
Concepção de um novo modelo de Estágio	Percepção sobre a concepção de modelo de Estágio dos estagiários com base no grau de concordância com 18 afirmações de cariz provocatório	O 43	Assinale (o seu grau de concordância sobre) o como de ser o modelo de Estágio Pedagógico	

6.1.3.2. Questionário dirigido aos orientadores

Neste instrumento de recolha de dados, as questões, na sua grande maioria fechadas, apresentam-se agrupadas em nove grandes grupos dos quais o primeiro é dedicado à caracterização pessoal, académica e profissional dos orientadores, assim como a questões sobre as características do núcleo de estágio que orienta, as motivações que o levaram a ser orientador e por fim a percepção sobre as finalidades e estatuto curricular da disciplina de Educação Física na respectiva escola.

Estes dados vão-nos permitir caracterizar de forma consistente a amostra do nosso estudo extensivo, assim como a forma como é considerada a disciplina de Educação Física nas diferentes Escolas com estágio.

Com o segundo grupo de questões pretendemos saber a percepção do orientador sobre o grau de envolvimento e relacionamento entre os diferentes grupos ou órgãos da Escola com o núcleo de estágio, retirando daqui dados sobre o processo de socialização dos estagiários e do apoio e interesse que a Escola demonstra pelo trabalho que realizam.

No terceiro grupo de questões, os orientadores são inquiridos sobre a sua percepção acerca das finalidades e estatuto curricular da disciplina de Educação Física de modo a enquadrarmos todas as outras afirmações.

Com o quarto grupo entramos concretamente nas questões relativas à estrutura e organização do Estágio Pedagógico, nomeadamente no que respeita à importância que atribui a cada uma das tarefas de Estágio, ao processo de avaliação (documentos, parâmetros, momentos, etc.) e às dificuldades em avaliar as diferentes áreas de formação e ainda, através de uma questão semi-aberta, aos aspectos mais e menos positivos do modelo de Estágio em vigor.

No quinto e sexto grupos encontram-se as questões relativas, respectivamente, ao nível inicial e final de formação dos estagiários no Estágio

Pedagógico, concretamente no que respeita às áreas de formação do estágio no geral e em relação a competências específicas; domínio dos conteúdos das modalidades desportivas; autoformação e socialização e sua definição de *bom e mau* estagiário.

Estes dados vão-nos ser primordiais no entendimento sobre a percepção que os estagiários têm sobre a adequação e amplitude da sua formação académica no momento inicial e final do Estágio e qual a contribuição deste para aquela formação.

A questão seguinte é relativa à concepção de orientação de Estágio e com ela pretendemos saber as concepções dos orientadores sobre um *bom professor, o que é ensinar, um bom orientador, como deve ser a formação de professores e como deve ser o processo de supervisão*. Para tal, elaborámos uma grelha com cinco afirmações sobre cada um daqueles cinco aspectos, cada uma delas traduzindo uma das correntes conceptuais da formação de professores: académica; tecnológica; pessoal; prática e crítica/social, segundo Feiman-Nemser (1990).

No oitavo grupo temos uma única questão sobre as concepções dos orientadores sobre um novo modelo de estágio e por fim, no nono grupo é solicitado ao orientador que se pronuncie concretamente, sobre a sua forma de orientar, questão que tem o interesse de nos revelar, na primeira pessoa, o modo de ser e de intervir, do orientador, junto dos seus estagiários.

6.1.3.2.1. Matriz do questionário do orientador

Objectivo: Obter conhecimentos relativamente à percepção dos orientadores sobre o processo de Estágio Pedagógico.

Quadro 7: Matriz do questionário dirigido ao orientador de estágio

BLOCOS TEMÁTICOS	Objectivos	Questões		Tipo de Pergunta
		Nº	ITEM	
Identificação do orientador	Obter dados identificativos do inquirido: Idade, sexo, faculdade de que é orientador, habilitações académicas, instituição em que realizou a formação inicial, tempo de serviço como professor profissionalizado, tempo de serviço como orientador de Estágio, frequência de formação específica e qual, número de estagiários do núcleo, razão de ser orientador e como foi formalizado o processo para a função de orientador	I 1-12	Idade	<i>Produção numerada</i>
			Sexo	<i>Seleção de escolha dicotómica (mas./fem.)</i>
			Faculdade de que é orientador	<i>Resposta aberta</i>
			Habilitações académicas	<i>Seleção de escolha múltipla simples de categorias não ordenadas</i>
			Instituição em que realizou a formação inicial	<i>Resposta aberta</i>
			Tempo de serviço como profissionalizado	<i>Produção numerada</i>
			Tempo de serviço como orientador de Estágio	

			Frequentou alguma formação específica para o desempenho da função?	<i>Seleção de escolha dicotômica (sim/não)</i>
			Qual ou quais?	<i>Resposta aberta</i>
			Número de estagiários que compõem o núcleo	<i>Produção numerada</i>
			Indique, de entre as opções, a que mais se aproxima da razão porque decidiu ser orientador de estágio	<i>Seleção de escolha múltipla simples de categorias não ordenadas</i>
			Tornou-se orientador de Estágio por (assinale a forma)	
Relacionamento entre o núcleo e os outros grupos ou órgãos da Escola	Perceber o nível de cooperação e envolvimento de alguns intervenientes da Escola no processo do Estágio Pedagógico.	II 13	Qual é o nível de cooperação/envolvimento que considera que os diferentes intervenientes na sua escola têm tido no processo do Estágio?	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de envolvimento: 1-mto fraco, 2-fraco, 3-suficiente, 4-bom, 5-mto bom)</i>
Finalidades e Estatuto Curricular da Disciplina de Educação Física	Obter dados sobre a percepção dos orientadores relativamente às finalidades da Educação Física	III 14 - 15	As expressões abaixo indicadas representam diferentes finalidades para a disciplina de Educação Física. Indique, por ordem decrescente, a importância que lhes atribui	<i>Escala de Bogardus (Ordene pelo grau de importância de 1 a 6)</i>
	Perceber o estatuto da Educação Física na Escola relativamente a outras disciplinas		Indique, de entre as opções seguintes, aquela que mais se aproxima da forma como a Educação Física é considerada na sua Escola	<i>Escala de Likert (Assinale 1- menos importante que..., 2-mais importante que..., 3- tão importante como...)</i>
Estrutura e organização do Estágio Pedagógico	Perceber o grau de importância que o orientador atribui a determinadas tarefas de Estágio	IV 16 - 19	Indique o grau de importância que atribui a cada uma das seguintes tarefas de estágio	<i>Escala de Likert (Assinale 1- nada importante, 2-pouco importante, 3- bastante importante, 4- muito importante)</i>
	Obter dados sobre a forma como o orientador considera o processo avaliativo do Estágio Pedagógico ajustado.		Dos aspectos seguintes, relativos à avaliação do estágio pedagógico, refira em que medida os considera ajustados	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de concordância: 1-nada; 2-parcialmente; 3-medianamente; 4-totalmente)</i>
	Perceber o grau de dificuldade sentido pelos orientadores na avaliação das diferentes áreas de intervenção do Estágio		Indique o grau de dificuldade que sente na avaliação das áreas de formação que se seguem	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de concordância: 1-sempre fácil 2-normalmente fácil 3-normalmente difícil 4-sempre difícil)</i>
	Obter dados sobre a forma de os orientadores considerarem o modelo de Estágio		Relativamente ao modelo de Estágio, indique: A) Aspecto mais positivo B) Aspecto mais negativo. C) Dê uma solução para o negativo	<i>Resposta aberta</i>
Nível inicial de formação dos estagiários	Obter dados sobre o nível de preparação inicial em cada área de intervenção do Estágio, atribuído pelos orientadores aos seus estagiários.	V 20 - 22	Indique qual o nível geral de preparação que considera que os estagiários apresentam, no início do estágio, em cada uma das áreas de formação que se seguem	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de envolvimento: 1-fraco, 2-suficiente, 3-bom, 4-mto bom)</i>
	Obter dados sobre o que, para os orientadores, distingue o qualitativamente os estagiários em relação ao desempenho de competências e ao domínio dos conteúdos das matérias.		Tendo como referência o seu <u>pior estagiário</u> e o seu <u>melhor estagiário</u> assinale, nos quadros seguintes, o <u>nível inicial</u> de cada um deles relativamente aos aspectos referidos: a) Competências b) Domínio dos conteúdos das matérias	<i>Escala de Likert (Assinale o grau de envolvimento para o pior e para o melhor estagiário: 1-fraco, 2-suficiente, 3-bom, 4-mto bom)</i>
	Perceber as características que para o orientador definem um <i>bom</i> e <i>mau</i> estagiário		Indique o aspecto que, quanto a si, melhor define: A) Um bom estagiário B) Um mau estagiário	<i>Resposta aberta</i>
Nível de competências dos estagiários no momento final do	Perceber do nível qualitativo final atribuído pelos orientadores aos seus estagiários	VI 23 - 24	Assinale o nível qualitativo em que considera que os seus estagiários se encontram <u>neste momento final do estágio</u>	<i>Escala de Likert (Assinale nível qualitativo: 1-insuficiente, 2-suficiente, 3-bom, 4-mto bom)</i>

Estágio Pedagógico	Identificar o nível de desempenho de competências à saída do Estágio, dos estagiários com maiores dificuldades.		Tendo como referência o(s) estagiário(s) que, no quadro anterior, colocou no <u>nível mais baixo</u> , assinale, no quadro seguinte, o grau de dificuldade que considera que ele apresenta, <u>neste momento</u> , relativamente às competências ali referidas	<i>Escala de Likert</i> (Assinale o grau de dificuldade: 1- Ainda não consegue realizar, 2- Por vezes apresenta dificuldade em realizar, 3- Raramente tem dificuldade em realizar, 4- Não tem dificuldade em realizar)
Concepção da orientação de Estágio	Perceber a forma do orientador conceber: o bom professor; ensinar; o bom orientador; a formação de professores e o processo de supervisão.	VII 25	(Relativamente à) concepção da orientação de Estágio assinale qual o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações: 1 a 5 – O bom professor é... 6 a 10 – Ensinar é... 11 a 15 – O bom orientador é... 16 a 20 – A formação de professores é... 21 a 25 – O processo de supervisão é...	<i>Escala de Likert</i> (Assinale o grau de concordância: 1-discordo totalmente, 2-discordo parcialmente, 3-concordo muito, 4-concordo em pleno)
Um Novo Modelo de Estágio	Perceber quais as características de modelo de Estágio mais consideradas pelos orientadores através do seu grau de concordância com 18 afirmações de cariz provocatório	VIII 26	O quadro seguinte é composto por um conjunto de afirmações sobre o <u>como deve ser</u> o Modelo de Estágio Pedagógico, assinale o seu grau de concordância com cada uma delas	
Tipo de orientação	Obter dados sobre a forma como o orientador percebe o seu desempenho	IX 27	Assinale as características que melhor se ajustam à sua orientação	<i>Escala de Likert</i> (Assinale o grau de concordância: 1-discordo totalmente, 2-discordo parcialmente, 3-concordo muito, 4-concordo em pleno)

7. Apresentação do Estudo Intensivo – *Estudo de caso exploratório*

7.1. Apresentação dos procedimentos de construção da amostra

Neste estudo, a amostra foi constituída por seis estagiários divididos em três pares, sendo, com base na média de acesso a Estágio, um par pertencente ao topo da tabela classificativa, um segundo de nível intermédio e um último pertencente a um nível classificativo baixo.

Para além de cada par ser proveniente do mesmo nível classificativo tiveram ainda de obedecer ao critério de um dos seus elementos ter revelado dificuldades de desempenho no primeiro período lectivo.

Para isto, a selecção da amostra foi feita em dois momentos sucessivos através da aplicação de dois conjuntos de critérios. Num primeiro momento, foram seleccionados todos os estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que atendiam a dois critérios: nunca

terem leccionado no ensino público ou privado e estarem, neste ano de Estágio Pedagógico, a leccionar turmas de nível secundário.

Estas condições justificam-se pela necessidade de eliminarmos variáveis parasitas que interfiram directamente com as variáveis de presságio consideradas, provocando um enviesamento dos resultados a obter.

A eventualidade dos indivíduos leccionarem níveis de ensino diferentes, levaria à vivência de diferentes situações que, por certo, influenciariam as suas percepções, convicções e valores. O mesmo efeito poderia ter, um período alargado de leccionação formal antes da sua entrada no ano de estágio, aumentando-lhes o repertório de experiências e, por isso, levando a um conjunto não homogéneo de indivíduos relativamente à experiência no exercício da profissão.

Num segundo momento e, para chegarmos aos seis elementos que pretendíamos, entrámos em linha de conta com a sua prestação durante os quatro primeiros anos do curso, traduzida na média com que iniciaram o estágio e a sua prestação no estágio no que respeita à qualidade do seu desempenho percebida pelos dois orientadores, com maior enfoque na intervenção pedagógica, durante o período por nós definido e que correspondeu ao primeiro período lectivo do ensino secundário (meados de Setembro a meados de Dezembro).

Considerando que pretendíamos ter uma amostra polarizada, optámos pela divisão em quartis do número total de estagiários da instituição em causa, constituindo assim, três subgrupos: o primeiro, correspondente ao primeiro quartil e constituído pelos alunos com médias mais elevadas; o segundo correspondente aos dois quartis centrais e, deste modo, constituindo o grupo de alunos com um aproveitamento médio e, um terceiro subgrupo correspondente ao quarto quartil, constituído pelos alunos com as médias inferiores.

Dentro de cada um destes sub-grupos, seleccionámos então dois estagiários que atendessem aos critérios anteriormente expostos.

Uma última decisão foi a de conceber uma forma de codificação da identidade dos indivíduos à qual ficasse associado o critério de facilidade ou dificuldade no desempenho no Estágio por que foram seleccionados, facilitando significativamente a sua referência durante a discussão dos resultados.

Assim utilizámos um código alfanumérico em que a cada par de indivíduos pertencentes ao mesmo quartil foi atribuída a mesma letra, tendo estas sido atribuídas por ordem decrescente (de A a C) dos subgrupos baseados nos quartis às quais juntámos o algarismo 1 ao elemento do par que não evidenciou dificuldades e 2 ao outro, a saber:

- A1 - estagiária com elevada classificação de entrada no Estágio e sem dificuldades neste;
- A2 - estagiária com elevada classificação mas com dificuldades no Estágio;
- B1 - estagiário com classificação de nível intermédio mas sem dificuldades no Estágio;
- B2 - estagiário com classificação de nível intermédio mas com dificuldades no Estágio;
- C1 - estagiário com um nível inferior de classificação mas sem dificuldades no Estágio;
- C2 - estagiária com nível classificativo inferior e dificuldades no Estágio.

Desta forma sempre que surge o algarismo 1 aposto à letra significa que nos estamos a referir aos indivíduos que não experimentaram dificuldades no Estágio Pedagógico e o inverso acontece quando surge o algarismo 2.

Após este processo, tivemos uma primeira reunião com os seis estagiários onde, ao mesmo tempo que lhes solicitámos a colaboração, os informámos, de forma sumária, do processo de selecção, omitindo o critério que se referia à sua prestação em Estágio, para não correremos o risco de que tal se repercutisse negativamente na prestação dos indivíduos que tinham sido seleccionados pelas suas dificuldades.

Nesta reunião ainda garantimos a confidencialidade dos dados, assegurando-lhes que aqueles apenas seriam do nosso conhecimento e do nosso orientador e utilizados exclusivamente neste trabalho. Uma outra garantia, que foi ao encontro da sua maior preocupação, consistiu em lhes assegurar que não existia qualquer relação entre a participação neste trabalho e a sua avaliação na unidade curricular.

Posteriormente, realizámos uma outra reunião, desta feita, com os respectivos orientadores da escola, onde lhes demos a conhecer o que tínhamos acordado com os seus estagiários e, simultaneamente, lhes solicitámos a colaboração, quer

directa, respondendo aos questionários previstos, quer indirecta, não interferindo na tarefa por nós solicitada aos respectivos orientandos.

7.1.1. Apresentação da amostra

Tabela 1: Amostra Estudo De Caso

N	Género		\bar{x} Idades	\bar{x} Entrada estágio	\bar{x} Final curso
	Fem	Masc			
6	66% (4)	33% (2)	22.83	14.27	15.00

Tabela 2: Caracterização Sumária Individual da Amostra do Estudo de Caso

Indivíduo	Gén	Idade	1ª matrícula	Programa Sócrates/Erasmus			Média entr. estág.	Escola de Estág.	Aval. Intercal.	Média final curso
				Facultad. recept.	Semest.	Disciplinas realizadas				
A1	F	22	1997	Université de Montpellier (França)	2º sem 99/00 (3º ano)	Relation maître élève, entraîneuren trainé; Les méthodes pédagogiques; Biomécanique et anatomie fonctionnelle; Biologie de la performance; Tênis; Futebol; Gimnastique Espanhol;	16.75	ES Quinta Flores	Média e Desempenho bons	17.00
A2	F	23	1997	Não saiu do País	-----	-----	15.68	EB2,3 Anadia	Média boa e Desempenho fraco	16.00
B1	M	23	1997	Não saiu do País	-----	-----	13.34	ES Pombal	Média intermédia e Desempenho bom	15.00
B2	F	23	1997	University College Chichester (Reino Unido)	1º sem. 00/01 (4º ano)	Analysis of human performance selected sport; Pedagogical skills in Gym and Dance; Analysis of coaching practice; Youth and community sport Policy and management; Inglês	14.26	ES D. Duarte	Média intermédia e Desempenho fraco	15.00
C1	M	23	1996	Não saiu do País	-----	-----	12.69	ES Sever Vouga	Média baixa e Desempenho bom	13.00
C2	F	23	1997	Não saiu do País	-----	-----	13.11	ES Pombal	Média baixa e Desempenho fraco	14.00

Por aqui se pode verificar que dois dos elementos da amostra realizaram um semestre do seu curso numa Faculdade estrangeira, ao abrigo do programa Sócrates/Erasmus, pelo que o seu plano de estudos não coincide totalmente com o dos outros quatro indivíduos.

Assim, do plano de estudos respeitante a este curso e, que em seguida reproduzimos, podemos desde já constatar que o elemento A1 não realizou as disciplinas respeitantes ao 2º semestre do 3º ano, tendo em seu lugar realizada as

disciplinas constantes do quadro anterior, o mesmo se passando com o elemento B2 mas aqui relativo ao 1º semestre do 4º ano.

Quadro 8: Plano de Estudos da Licenciatura do Ano Lectivo 2001-02

ANO LECTIVO	UNIDADES CURRICULARES	
	1º Semestre	2º Semestre
1º	Anatomia I Psicologia do Desenvolvimento História da Educação Estudos Práticos I	Anatomia II Introdução à Educação Física e Desporto Estatística e Análise I
2º	Fisiologia Geral I Métodos de Investigação Educacional I Introdução à Biomecânica I Análise do Processo Ensino-Aprendizagem I Neurobiologia do Desenvolvimento Estudos Práticos III	Fisiologia Geral II Métodos de Investigação Educacional II Introdução à Biomecânica II Análise do Processo Ensino-Aprendizagem II Estudos Práticos IV
3º	Fisiologia do Exercício I Controlo Motor e Aprendizagem I Didáctica da Educação Física I Cineantropometria Ensino Integrado em Educação Física Estudos Práticos V	Fisiologia do Exercício II Controlo Motor e Aprendizagem I Didáctica da Educação Física II Desenvolvimento Motor Desporto para Populações Especiais Estudos Práticos VI
4º	Didáctica da Educação Física III Treino Desportivo I Psicologia do Desporto Elementos de Sociologia Geral Organização e Prática do Treino I Animação Sóciodesportiva	Didáctica da Educação Física IV Treino Desportivo II Análise das Instituições de Educação Física e Desporto Organização e Prática do Treino II Ética e Direito Desportivo
5º	Seminário (Monografia) Estágio Pedagógico	

7.1.2. Apresentação das características das Escolas por indivíduo

A1 - Escola Secundária da Quinta das Flores

Nesta escola a partir do ano lectivo de 1996/1997 e em virtude do aparecimento das Escola Básica Dr.^a Maria Alice Gouveia e da Escola Básica de Ceira, o número de alunos do 3º ciclo sofreu uma redução significativa pelo que passou a estar direccionada para o Ensino Secundário, tendo recebido pela última vez alunos do 3º ciclo no ano lectivo de 1998/1999. A partir desta data até ao ano lectivo em estudo, foi leccionado o Ensino Secundário, tendo-se assistido ao longo dos anos a um decréscimo gradual do número de alunos, acompanhando desta forma a tendência nacional.

Situa-se na cidade de Coimbra, numa das zonas de maior crescimento demográfico e de desenvolvimento sócio-económico da cidade dos últimos anos, enquadrando-se numa zona habitacional privilegiada e bastante desenvolvida, com oferta de inúmeros serviços, nomeadamente, zonas comerciais e transportes públicos.

No ano lectivo deste estudo, desenvolveram actividade docente nesta Escola 152 professores, dos quais 125 pertencentes ao quadro de Nomeação Definitiva da Escola, 5 professores provisórios e 22 estagiários.

Quanto ao número de alunos ele perfazia um total de 845, divididos por 39 turmas e distribuídos pelos quatro agrupamentos dos Cursos Gerais para prosseguimento de estudos (Científico - Natural; Artes; Económico - Social; Humanidades) e por dois Cursos Tecnológicos (Electrotecnia - Electrónica; Administração).

A população escolar era completada por 47 funcionários.

Quanto a instalações desportivas, a Escola possuía um pavilhão gimnodesportivo, onde funcionam dois espaços de prática, um destinado às modalidades de Ginástica, Patinagem, Dança e Desportos de Combate e o outro destinado às modalidades de Badminton, Ténis e Voleibol.

No exterior, existiam ainda três espaços que eram normalmente utilizados, apesar de evidenciarem alguma falta de conservação, destinados de modo geral a desportos colectivos e atletismo.

O leque de actividades oferecidas aos alunos era grande, desde os núcleos de Teatro e de Andebol, aos ateliers de Geometria, Artes e Francês, passando pelo desporto escolar em três modalidades, uma delas os Desportos Náuticos, por vários projectos de âmbito científico e por seis clubes que vão desde a Fotografia à Educação Rodoviária e à Europa entre outros.

A2 - Escola Básica 2,3 de Anadia

Inaugurada em 1973, a Escola Básica 2,3 de Anadia localiza-se na entrada oeste da vila junto à EN-1 numa zona de fácil acesso e em plena zona da Bairrada, região que podemos classificar de economicamente favorecida muito graças à grande produção vínica e à restauração, nomeadamente, no respeitante ao seu símbolo gastronómico - o leitão.

Em relação à Escola, esta contava com uma população de oitenta docentes dos 2º e 3º ciclos, trinta funcionários de entre administrativos, serviços de apoio aos alunos e outros, e seiscentos e oito alunos provenientes das quinze freguesias que compõem o conselho, divididos em número idêntico entre os dois ciclos de escolaridade.

Quanto às instalações desportivas a oferta era variada, já que para além de um ginásio, em condições satisfatórias, existia ainda uma piscina não coberta, usada essencialmente no 3º período lectivo, um espaço polivalente alcatroado, um espaço polivalente em terra batida, uma caixa de saltos, áreas de lançamentos e um campo de voleibol de praia. Relativamente ao material desportivo, este também existia em quantidade e variedade ajustadas.

Esta escola contava, com um conjunto de cinco clubes e ainda de Desporto Escolar e um Programa de Promoção e Educação para a Saúde, o que provavelmente se relacionava com o facto de estar implantada numa região desportivamente muito dinâmica, que à data contava com setenta e duas instituições desportivas e recreativas, distribuídas por todas as freguesias, a desenvolverem regularmente actividades desportivas.

B1 e C2 - Escola Secundária de Pombal

Esta escola situa-se em plena cidade de Pombal, pelo que sendo urbana, tem, no entanto, muitos alunos provenientes das zonas rurais envolventes.

Em termos económicos, nesta cidade e na região que a envolve, não sobressaía um tipo específico de actividade, cohabitando o comércio, a agricultura e a indústria, assim como também não era grande a sua expressividade em termos de desporto e lazer.

Quanto à população da Escola, ela era composta por de cerca de quatrocentos alunos e quarenta professores dos quais doze de Educação Física.

Em termos de instalações desportivas contava com dois ginásios, a necessitarem de obras de conservação, para além de três campos de Basquetebol, três campos de Voleibol e dois campos de Andebol, no exterior.

Mostrava-se detentora de inúmero material desportivo, mas nem todo em bom estado, sendo os Desportos Colectivos e o Badminton, as modalidades melhor apetrechada.

B2 - Escola Secundária de D. Duarte

Tal como a primeira escola aqui apresentada, esta é também secundária e urbana já que se situa em plena cidade de Coimbra, no entanto, o facto de se situar na margem sul do Mondego, faz com que grande parte da sua população discente seja oriunda das aldeias circundantes.

Apresentava um total de cerca de 800 alunos, 150 professores, dos quais 10 de Educação Física e ainda 6 núcleos de estágio, representando isto 20 estagiários, 4 dos quais em Educação Física.

Quanto às instalações desportivas, contava com dois espaços interiores, um ginásio e uma sala, que dadas as suas dimensões, apenas permitia a prática de modalidades que não implicassem material de grande ou médio porte.

No exterior, contava com grandes espaços que permitiam a prática de Desportos Colectivos e de Raquetes em boas condições e de Atletismo com algumas limitações.

Quanto ao material desportivo, apresentava-se de qualidade para a Ginástica e razoável para os Desportos Colectivos e de Raquetes, sendo insuficiente para as outras modalidades.

C1 - Escola Secundária com 3º ciclo de Sever do Vouga

Esta Escola, Secundária com 3º ciclo, situa-se no centro-norte do país, concretamente em Sever do Vouga, distrito de Aveiro, encontrando-se, apesar de rural, na proximidade de centros urbanos importantes – Aveiro, Coimbra, Porto e Viseu, o que à data, não se tinha revelado condição suficiente para ultrapassar as carências existentes a nível social, nomeadamente a falta de emprego e da generalidade dos serviços assim como de actividades de ocupação dos tempos livres dos jovens e da população em geral, sendo escassa a oferta a nível desportivo e cultural.

A principal actividade económica da região era a agricultura, que sendo de minifúndio, não permite, numa forma geral, a sobrevivência das famílias, forçando à sua dispersão, em busca de melhores condições económicas.

Relativamente à vida escolar, esta ressentia-se daquela dispersão familiar, assim como do facto das diferentes freguesias de onde os alunos eram oriundos, se encontrarem muito disseminadas pelo Concelho, obrigando-os a despender muito do seu tempo nas viagens de e para a escola, dificultando tanto as aprendizagens como o relacionamento familiar e social.

Na tentativa de compensar as carências de ofertas de âmbito cultural e de lazer da região, a Escola promoveu um conjunto de iniciativas onde se incluíam dez clubes e projectos, que vão desde o Jornal de Parede à Jardinagem, passando pela Filatelia e a Leitura.

Quanto à população escolar, era composta por um corpo docente com cerca de 85 professores, dos quais 5 de Educação Física, e de um corpo discente com cerca de 730 indivíduos.

Ainda de referir que este era o único núcleo de estágio existente na Escola e mesmo assim composto por apenas 2 alunos.

Relativamente às instalações desportivas, este estabelecimento de ensino dispunha da piscina e do pavilhão gimnodesportivo, propriedades do município de Sever do Vouga, possuindo a escola apenas um campo exterior.

Estas condicionantes a nível das instalações favoreciam a prática dos Desportos Colectivos e da Natação relativamente às demais.

7.1.3. Instrumentos de recolha de dados do Estudo de caso “exploratório”

No que respeita ao estudo de caso, este decorreu durante cinco meses (Janeiro a Maio), e utilizámos quatro documentos diferentes de recolha de dados, todos eles com características de expressão aberta: uma reflexão escrita, por parte de cada elemento da amostra, sobre as suas expectativas e representações até ao momento em que iniciou o estágio; um relatório sobre o seu percurso no 1º semestre de estágio, um Diário de Estágio, onde cada indivíduo registou semanalmente, ao longo do segundo semestre, as suas vivências no Estágio e um relatório final sobre a experiência vivida ao longo do ano lectivo, sendo este o único documento que não lhes foi solicitado expressamente para esta pesquisa, tendo sido retirado dos respectivos dossiers.

Em todos estes documentos pretendíamos que os estagiários passassem para o papel os seus sentimentos, frustrações, prioridades, sucessos, etc., enfim, tudo o que de importante vivessem e sentissem, pelo que optámos por uma estrutura totalmente aberta.

Relativamente ao *Diário de Estágio*, por ser um documento que se previa muito extenso e para que não se perdessem em considerações que para nós poderiam não ter grande valor, optámos por fornecer aos indivíduos algumas linhas orientadoras que abaixo apresentamos. No entanto, após as primeiras recepções, apercebemo-nos de que alguns não as estavam a seguir, o que nos colocou a dúvida se seria por falta de atenção ao documento que lhes tínhamos enviado, ou se

por outro lado, aquelas não eram exactamente as suas prioridades e, ao escreverem, libertavam-se de orientações e seguiam a “inspiração”.

Perante isto, optámos por fazer uma única chamada de atenção para as linhas orientadoras, aceitando a partir daqui todos os registos que nos fossem enviados, sem qualquer reparo, para que não corrêssemos o risco de, com a nossa insistência, desviar os indivíduos dos acontecimentos que lhes tinham sido realmente importantes e, simultaneamente, do nosso próprio objectivo.

Por último, de referir que em termos operacionais, este *Diário* foi-nos enviado semanalmente via Internet.

7.1.4. Linhas orientadoras para a elaboração do *Diário de Estágio*:

1. A história do Estágio incluindo, as experiências relevantes, como: expectativas; estratégias; incidentes; receios; pressões; alegrias; tristezas e frustrações.
2. A percepção sobre a adequação dos conteúdos da sua formação universitária, dos quatro anos anteriores, à realidade que está a vivenciar.
3. Qualidade e evolução da sua intervenção pedagógica no que respeita às técnicas e estratégias de intervenção pedagógica e decisões de ajustamento.
4. Os factores do contexto que considera que mais influenciam o seu ensino

8. Apresentação dos resultados do Estudo Intensivo

Perante a nossa opção de total abertura, os documentos que recebemos apresentam estruturas e desenvolvimentos distintos, o que, se por um lado nos dificultou a categorização na análise do conteúdo, por outro proporcionou-nos um conteúdo mais rico para analisar.

Considerando que, na denominada “investigação qualitativa”, se enquadram práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material, também elas muito diversas (Guerra, 2006), assumimos aquela como nossa opção.

Procedemos, então a uma análise do conteúdo dos documentos, de forma a estruturá-lo em dimensões e categorias, para o que utilizámos uma metodologia próxima de Zabalda, (1994), em que começámos por realizar uma leitura exploratória de todo o texto com o objectivo de nos familiarizarmos com o tipo de discurso do indivíduo e com o tipo de acontecimentos referidos. Esta primeira leitura, que permite ter uma imagem completa do discurso global e não uma visão fragmentada das diversas unidades narrativas, evita também, segundo Erickson (1986), o risco de fazermos uma tipificação prematura ao mesmo tempo que nos permite ir construindo um esquema orientador capaz de integrar as componentes mais salientes da narrativa.

Seguiu-se uma segunda leitura acompanhada de anotações à margem e da selecção de afirmações e dados relevantes do ponto de vista dos grandes campos temáticos a explorar (dimensões), com o propósito de os estruturar em categorias e subcategorias, quando pertinentes, que correspondessem a afirmações expressas ou pela sua interpretação, nos transmitissem ideias semelhantes.

Finalmente, considerámos ser evidente a existência de grandes temas, nos quais acabámos por enquadrar as dimensões e respectivas categorias encontradas.

Neste capítulo vamos apresentar os resultados obtidos daquela análise nos quatro momentos do Estágio Pedagógico estudados: expectativas iniciais, relatório escrito sobre o primeiro semestre lectivo, diário de estágio relativo ao segundo semestre e relatório final de estágio, sendo seguida em cada um deles a mesma metodologia de apresentação.

Começaremos por fazer uma apresentação esquemática da categorização, dando assim uma visão global da forma como a estruturámos em cada um dos momentos, o que considerámos fundamental, principalmente no que respeita aos dados do relatório do 1º semestre e aos do “Diário de Estágio”, devido à sua complexidade e extensão. Seguidamente, surgem os quadros de apresentação da categorização propriamente dita e finalmente as conclusões sobre os resultados obtidos, as quais foram realizadas *Tema a Tema* para que se apresentassem mais claras e sistematizadas.

Cabe ainda aqui referir que os discursos completos assim como todo o trabalho intermédio de categorização foram remetidos para anexo (nº 5,6,7,8), já que,

para além de redundante, dificultariam a compreensão do desenrolar da pesquisa, sobrecarregando-a de informação acessória.

8.1. Apresentação dos resultados da análise do conteúdo

8.1.1. 1º Momento – Expectativas relativamente ao estágio

O período aqui analisado corresponde a uma fase pré estágio, entre o momento em que tomaram conhecimento da escola em que iriam realizá-lo e a sua primeira aula.

Procurámos aqui, saber das formas de estar, sentir e experimentar dos estagiários durante aquele período.

Tal como já referimos, começaremos por fazer uma apresentação esquemática da categorização para facilitar a sua compreensão.

8.1.1.1. Apresentação esquemática da categorização:

Quadro 9: Apresentação Esquemática da Categorização

Tema 1. Conceção do Estágio Pedagógico	
Reconhecimento do Estágio como uma nova fase na formação	
Estágio como continuação da aquisição de conhecimentos	
EP como ano de muito trabalho	
Estágio como certificação da escolha profissional	
Desejos para o futuro profissional	
Tema 2. Atitudes (e formas de sentir) relativas ao Estágio Pedagógico	
Percepções e representações positivas	
Percepções e representações negativas	
Tema 3. Preocupações relativas ao próprio individuo	
Qualidade da Formação Académica	Convicções
	Dúvidas
Capacidades Próprias (dúvidas)	Relacionais/motivacionais
	Capacidade de ensinar
	Capacidade de fazer a “ponte” entre teoria e prática
Tema 4. Preocupações relativas aos vários intervenientes no estágio pedagógico	
Alunos	Características pessoais
	Qualidade das aprendizagens
Orientador da Escola	Características pessoais
	Relacionamento
	No desempenho da função
Orientador do Ensino Superior	Nível de conhecimentos
	No desempenho da função
Escola	Nível de conhecimentos
	Grupo de Educação Física
	Outros professores
	Órgãos de gestão
	População adulta não docente
	Escola propriamente dita

8.1.1.2. **Explicitação dos temas e categorias respeitantes às “Expectativas relativas ao Estágio Pedagógico”**

Com se verifica pelos esquemas anteriores, a operacionalização dos dados da análise deste momento, levou-nos a quatro grandes Temas, a saber: **Concepção do Estágio Pedagógico; Atitudes e formas de sentir relativas ao Estágio Pedagógico, Preocupações relativas ao próprio indivíduo e Preocupações relativas aos intervenientes no Estágio Pedagógico**, os quais se apresentam ainda estruturados em várias categorias e subcategorias, constituídas de acordo com os nossos interesses no âmbito deste estudo.

Antes de entrarmos propriamente na apresentação dos resultados da análise do conteúdo, torna-se necessário explicitarmos a nossa forma de entender cada um dos Temas e respectivas Categorias, de modo a facilitar a leitura dos quadros apostos onde apresentamos os resultados definitivos.

Tema 1. Concepção do Estágio Pedagógico

Este tema refere-se à forma de ver esta unidade curricular numa fase prévia ao início da intervenção pedagógica por parte dos estagiários e engloba cinco categorias, a saber:

- **Reconhecimento do Estágio como uma nova fase na formação:** todas as afirmações em que os indivíduos reconheciam o estágio como uma transição para uma nova realidade na sua formação.

Ex: “Antes de iniciar o estágio, estava algo apreensiva com a entrada numa nova realidade, com a passagem de um papel de aluna a tempo inteiro para o papel de professora.”

- **Estágio como continuação da aquisição de conhecimentos:** aqui não é o reconhecimento de uma nova realidade mas antes a consciência de que continuam em formação inicial, de que vão continuar a aprender embora inseridos em outra realidade.

Ex: “...esperando conseguir estabelecer, correctamente, o elo entre a teoria e a prática, aplicando, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos na faculdade.”

- **EP como ano de muito trabalho:** todas as afirmações que demonstravam preocupações relativas à quantidade de tarefas de Estágio e ao trabalho em geral, que esta unidade curricular implica.

Ex: “(...) que este ano iria exigir muito trabalho e esforço, (...)”

- **Estágio como certificação da escolha profissional:** todas as afirmações que nos transmitiram a ideia de que esta unidade curricular iria ser decisiva para a confirmação da escolha profissional que tinham realizado.
Ex: “...(teste) à convicção de que esta será a minha vocação em termos pessoais.”
- **Desejos para o futuro profissional:** aspectos que os estagiários gostariam de ver concretizados durante este ano lectivo.
Ex: “Gostava de ser para os alunos como aqueles professores que tive no secundário e dos quais ainda me lembro com saudade, (...) por terem deixado uma marca importante, pela sua postura, pela sua atitude.”

Tema 2. Atitudes (e formas de sentir) relativas ao estágio pedagógico

Neste tema concentrámos todas as afirmações em que nos eram transmitidas percepções, representações ou mesmo sentimentos que os estagiários experimentaram na fase imediatamente antes de iniciar o estágio e ainda nos seus primeiros dias, até terem começado efectivamente a trabalhar e a terem a percepção da nova realidade em que se encontravam.

Este tema foi subdividido em duas categorias, de acordo com o sentido da carga emocional de cada afirmação:

- **Percepções e representações positivas**
Ex: “É então que com um grande **optimismo** encaro o ano de estágio...”
- **Percepções e representações negativas**
Ex: “Antes de iniciar as aulas, no ano de estágio, sentia-me bastante ..., **nervosa**...”

Tema 3. Preocupações relativas ao próprio indivíduo

Neste tema estão todas as afirmações que nos transmitiram preocupações do estagiário, relacionadas consigo próprio, embora de vários âmbitos, pelo que surgem divididas em duas categorias que ainda se subdividem.

Assim temos como categorias a Qualidade da Formação Académica (os seus saberes) e as Capacidades Próprias (dúvidas), sendo as subcategorias: Convicções e Dúvidas pertencentes à primeira e Relacionais/motivacionais, Capacidade de ensinar e Capacidade de fazer a “ponte” entre a teoria e a prática, relativamente à segunda categoria.

- **Qualidade da formação académica (os seus saberes):** afirmações em que os indivíduos se referiam à formação académica e as quais subdividimos em:

- **Convicções:** afirmações que revelam certezas sobre a formação académica

Ex: "...sempre nos disseram que no estágio é que se aprende como é a realidade escolar, como se deve dar aulas e que muitos dos conteúdos abordados durante os primeiros quatro anos de formação académica não eram muito úteis neste contexto."

- **Dúvidas:** afirmações que deixam transparecer incerteza sobre a sua formação.

Ex: "(...) as minhas maiores preocupações prendiam-se com o **saber se a minha formação académica era a mais ajustada e suficiente** para o que me esperava (...)"

- **Capacidades próprias (dúvidas):** afirmações, sempre em forma de dúvida, dos estagiários em relação às suas capacidades, as quais subdividimos nas três subcategorias seguintes.

- **Relacionais/motivacionais**

Ex: "O meu **maior receio** era o de **não ser capaz de cativar os alunos.**"

- **Capacidade de ensinar**

Ex: " (terei eu capacidade de criar uma boa relação com os alunos, motivando-os para a aula,) e **conseguindo transmitir conhecimentos de forma clara e precisa, de modo a que fossem satisfatoriamente assimilados por eles,** (contribuindo assim para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afectivo?.)"

- **Capacidade de fazer a "ponte" entre a teoria e a prática:**

Ex: "... **serei eu capaz de aplicar na prática todos os conhecimentos** de nível científico e pedagógico, que tinha **adquirido ao longo destes anos de formação?**"

Tema 4. Preocupações relativas aos vários intervenientes no estágio pedagógico

Neste tema reunimos todas as afirmações respeitantes às preocupações com vários dos intervenientes no Estágio Pedagógico as quais estruturámos em quatro categorias que ainda subdividimos em treze subcategorias que passamos a apresentar.

- **Alunos:** afirmações que se referiam às preocupações dos estagiários com os seus alunos.

- **Características pessoais**

Ex: "(...) quem e como seriam os meus alunos? (...)"

- **Qualidade das aprendizagens**

Ex: " terei eu capacidade de criar uma boa relação com os alunos, motivando-os para a aula, e conseguindo transmitir conhecimentos de forma clara e precisa, de modo a que fossem satisfatoriamente assimilados por eles, **contribuindo assim para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afectivo?**"

- **Orientador da escola:** afirmações, normalmente preocupações, relativas a quem e como será o professor que os irá orientar durante todo o ano lectivo.
 - **Características pessoais**
Ex: “O saber que ia poder **contar com um professor orientador** na escola (...) **fazia-me recear sobre o tipo de pessoa** que seria (...)”
 - **Relacionamento (em expectativa)**
Ex: “O saber que ia poder contar com um professor orientador na escola (...) fazia-me recear sobre (...) **que tipo de relação iríamos estabelecer.**”
 - **No desempenho da função**
Ex: “No que se refere à escola penso que **a minha adaptação e integração será facilitada** não só **pela orientadora** (mas também pelos restantes professores e funcionários).”
 - **Nível de conhecimentos**
Ex: “Espero encontrar, uma pessoa **experiente** em termos de prática pedagógica ...”
- **Orientador do ensino superior:** afirmações que nos transmitiram preocupações relativas àquele professor.
 - **Função**
Ex: “ (Espero encontrar, uma pessoa.) ..., com a **capacidade de nos transmitir algo que nos possa acompanhar ao longo da nossa carreira profissional.**”
 - **Nível de conhecimentos**
Ex: “Espero encontrar um **profissional com conhecimentos pedagógicos, científicos, ...**”
- **Escola:**
 - **Grupo de Educação Física**
Ex: “Espero encontrar um grupo coeso, cooperante, activo, descontraído e interessado em participar na vida escolar...”
 - **Outros professores**
Ex: “(...) como seria o **ambiente entre professores?**”
 - **Órgãos de gestão**
Ex: “Espero que os **órgãos directivos da escola sejam compreensivos e se mostrem disponíveis para nos apoiar** nas várias actividades a desenvolver.”
 - **População adulta não docente**
Ex: “Anseio que (os docentes e) o **peçoal auxiliar da acção educativa**, apresentem características de sociabilidade e simpatia que me permitam um contacto enriquecedor.”
 - **Escola propriamente dita**
Ex: “(...) como seria o **“lado de lá”?** (...) como seriam **as reuniões?** (...)”

8.1.1.3. Apresentação e análise dos resultados da categorização – expectativas relativas ao Estágio Pedagógico

Feita a apresentação das categorias seguem-se os quadros com a categorização final, relativa às expectativas que os estagiários tinham numa fase pré-estágio. É importante termos presente que estes dados se referem ao momento antes de iniciarem a intervenção pedagógica, portanto, todo o discurso que analisámos, estava montado sobre a “imagem” que cada um tinha construído desta unidade curricular, com base em vários aspectos, o principal dos quais, as informações obtidas dos colegas estagiários de anos anteriores.

Tal como já referimos, a análise do conteúdo desta fase resultou em quatro grandes temas, os quais vamos passar a apresentar um a um, com as respectivas categorias e subcategorias.

Análise dos resultados do Tema1 - Concepção de Estágio Pedagógico

Este tema assim como o Tema 2, têm por particularidade o facto de todos os estagiários o terem valorado e de forma significativa, não existindo, no entanto, nenhuma categoria que tenha recolhido a opinião de todos.

Quadro 10: Tema 1. Concepção de Estágio Pedagógico (Expectativas Iniciais)

Categoria	Indicadores	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1.1 Reconhecimento do Estágio como uma nova fase na formação	a) entrada numa nova realidade (aluno para prof.)	X		X			X
	b) entrada numa fase crucial da formação		X				
	c) novo patamar de formação					X	
1.2 Estágio como continuação da aquisição de conhecimentos	a) consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos na faculdade através da aplicação prática			X			
1.3 EP como ano de muito trabalho	a) ano muito trabalhoso		X		X	X	
	b) ano muito exigente em termos de responsabilidade		X			X	
	c) ano muito difícil		X				
	d) ano que exige muito esforço		X		X		
1.4 Estágio como certificação da escolha profissional	a) ano como teste às capacidades próprias			X			
	b) ano como confirmação da opção profissional			X			
1.5 Desejos para o futuro profissional	a) desejo de ficar na mente dos alunos, de os marcar positivamente	X					

Como se pode ver no quadro acima (10), a categoria que mais consenso reuniu, apenas com ausência de B2, foi a relativa à forma de ver o **Estágio Pedagógico como uma nova fase de formação**, embora encarada de diferentes formas:

- **como uma nova realidade**, A1: “Antes de iniciar o estágio, estava algo apreensiva com a entrada numa nova realidade com a passagem de um papel de aluna a tempo inteiro para o papel de professora.”;
- **como uma fase crucial da formação**, A2: “A minha formação como professora de Educação Física, iria entrar numa fase crucial...”.
- **como um novo patamar**, C1: “Sei que a partir deste momento irei atingir um novo patamar que será decisivo para enriquecer a minha formação como professor de Desporto e Educação Física.”, o que nos confirma a grande importância que normalmente os estagiários atribuem a esta unidade curricular e a este ano lectivo.

O indivíduo B1 vai ainda mais longe, considerando este ano não só como a **continuação do seu processo de aprendizagem** (“esperando conseguir estabelecer, correctamente, o elo entre a teoria e a prática), aplicando, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos na faculdade.”), mas ainda como uma **certificação da sua escolha profissional** (“...(teste) à convicção de que esta será a minha vocação em termos pessoais.”), acentuando aquela importância.

Uma outra grande preocupação, também muito própria deste momento, é o **receio da quantidade de trabalho que o Estágio implica**, o que traz implícita a **dúvida sobre as capacidades de cada um em responder adequadamente**. No entanto, é curioso verificarmos que isto só é referido pelos estagiários que foram escolhidos pelas suas dificuldades (A2, B2) e por C1, que pertence a um nível classificativo baixo, enquanto a melhor estagiária do grupo, A1, e o seu colega B1, não consideram este aspecto importante.

Sobre isto há a destacar a estagiária A2 e a sua evidente preocupação com a **quantidade de trabalho** e o **grau de exigência** que a espera, a única que apresenta registos em todos os indicadores desta categoria, sendo desde já um presságio das dificuldades que ela vai experimentar nos primeiros meses do Estágio, “o panorama por estes (colegas) traçado era o de ser um ano muito trabalhoso, bastante difícil e de um grande sentido de responsabilidade.”.

O mesmo sucedeu em relação à estagiária C2, mas aqui a justificação é por certo bem diferente, já que na totalidade dos temas pertencentes a este momento, ela apenas nos revelou **estar consciente de esta ser uma nova fase da sua vida** e daí sentir simultaneamente **alegria** de a ir iniciar e **incerteza** sobre o que vai acontecer:

“Quando se inicia uma nova etapa na nossa carreira profissional e escolar é inevitável que certos sentimentos que, talvez, não nos tenham surgido antes nos comecem a assolar, neste caso, sobretudo a incerteza de um “mundo” novo no qual me iria passar a integrar, voltar à escola com um novo papel, não mais como aluna mas como professora.”.

Estamos, portanto, perante um indivíduo com expectativas muito limitadas, talvez já adivinhando as sérias dificuldades que veio a sentir.

Análise dos resultados do Tema 2 - Atitudes (ou formas de sentir) relativas ao Estágio Pedagógico

Quadro 11: Tema 2. Atitudes (ou Formas de Sentir) Relativas ao Estágio Pedagógico (Expectativas Iniciais)

Categoria	Indicadores	A1	A2	B1	B2	C1	C2
2.1 De carga positiva	a) desafio			X			
	b) empenho			X			
	c) vontade de iniciar o trabalho			X			
	d) determinação			X			
	e) optimismo			X		X	
	f) durasse o máximo possível					X	
	g) alegria						X
2.2 De carga negativa	a) apreensão	X					
	b) vivenciar situações constrangedoras inesperadas		X				
	c) receio		X		X	X	
	d) angústia		X			X	
	e) ansiedade		X	X	X	X	
	f) insegurança		X				
	g) chegasse rapidamente ao fim		X			X	
	h) incerteza				X		X
	i) nervosismo					X	

Neste Tema (quadro 11), que se divide em formas positivas e negativas de sentir em relação ao Estágio, podemos verificar que o estagiário B1 continua a colocar a fasquia muito elevada, já que no Tema anterior nos disse, entre outros aspectos também interessante, considerar o Estágio um teste às suas capacidades assim como uma confirmação da sua opção profissional, continuando neste a revelar-nos a sua disposição para alcançar o sucesso, afirmando estar *empenhado*, com **vontade de começar**, **optimista** e **determinado**, e **vendo este ano lectivo como um desafio**, (“É então que com um grande optimismo encaro o ano de estágio...”), (“...e é com muita determinação que tentarei encarar todas as dificuldades que se apresentarão ao longo deste ano.”); tendo apenas a **ansiedade** como sentimento negativo (“...é com grande ansiedade que vivo estes primeiros momentos do estágio.”).

Contrariamente a este estagiário, temos a sua colega A2 que apresenta seis registos de sentimentos negativos, não apresentando nenhum positivo, e C1, que apesar de apresentar cinco sentimentos negativos (“Toda esta caracterização feita pelos meus colegas (relativamente ao Estágio) suscita em mim sentimentos de receio, nervosismo, angústia e de ansiedade, devido ao aproximar do ano lectivo.”); (“Por um lado queria que o estágio fosse um ano que passasse rapidamente, devido a toda esta angústia que se está a apoderar de mim,...”), revela um grande **optimismo** e desejo de que a **duração do ano lectivo seja suficiente para que as suas aprendizagens sejam mais e melhores**, (“mas ao mesmo tempo adorava que fosse um ano que durasse o máximo possível, de maneira a

aproveitar todos os seus conteúdos enriquecedores e sentir que sou importante para a Educação Física”); (“... neste momento tenho uma vontade enorme em vencer este desafio.”).

De salientar ainda, a segurança que a estagiária A1 nos transmite, revelando apenas sentir alguma **apreensão**, o que mais tarde ela mesmo vem a reconhecer não se ter justificado, ao contrário da sua colega C2, que aqui também só refere como sentimento negativo, alguma **incerteza**, a par dum sentimento de **alegria** em ir começar o Estágio e, que posteriormente verificámos, não só aquela incerteza ser justificada como não terem existido grandes momentos de alegria, “... não é de ânimo leve que tal transição se faz (passagem da aluna a professora), o nervosismo, a incerteza, ..., surgem com a aproximação do início do ano lectivo.”; “sobretudo a incerteza de um “mundo” novo no qual me iria passar a integrar...”.

Por fim, de referir a estagiária B2, que aqui nos parece transmitir um sentimento misto de **receio** e **insegurança** sobre o Estágio Pedagógico o que, a juntar ao Tema anterior onde apenas nos revelou preocupações com a quantidade de trabalho e esforço que lhe ia ser exigido, nos começa a dar indícios do percurso acidentado que veio a experimentar, (“Foi, ..., com algum receio, incerteza e ansiedade que vivi o período antes de iniciar o estágio ...”).

Análise dos resultados do Tema 3 - Preocupações relativas ao próprio indivíduo

Quadro 12: Tema 2. Preocupações Relativas ao Próprio Indivíduo (Expectativas Iniciais)

Categoria	Sub-categorias	Indicadores	A1	A2	B1	B2	C1	C2
3.1. Qualidade da formação académica (os seus saberes)	3.1.1 Convicções	a) estágio como momento de aprendizagem dos conteúdos que realmente importam		x				
	3.1.2 Dúvidas	a) ajustamento da formação às necessidades				x		
		b) formação suficiente face à realidade				x		
		c) conhecimentos necessários para responder correctamente a todas as situações		x		x		
		d) conhecimentos necessários para lidar com situações de indisciplina		x		x		
3.2. Capacidades próprias (dúvidas)	3.2.1 Relacionais/motivacionais (manter um clima positivo que motive para a prática)	a) qualidade do relacionamento com os alunos		x		x		
		b) capacidade de motivar os alunos	x		x			
	3.2.2 Capacidade em ensinar	a) dúvidas sobre a capacidade de transmitir conteúdos		x	x			
	3.2.3 Capacidade de fazer a “ponte” entre a teoria e a prática	a) capacidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos			x			

Quando iniciamos a discussão destes resultados (quadro 12), desde logo se evidencia que em relação à primeira categoria, que diz respeito à **Qualidade da**

formação acadêmica, são duas das estagiárias escolhidas pelas suas dificuldades as únicas a revelarem **dúvidas sobre a qualidade e ajustamento** daquela à realidade do ensino na escola e às suas necessidades enquanto docentes - B2: (“... as minhas maiores preocupações prendiam-se com o saber se a minha formação académica era a mais ajustada e suficiente para o que me esperava ...”), estando mesmo A2 convicta de que a partir deste momento, em que vai iniciar o ano de Estágio, é que vai começar a aprender o que realmente é importante (“... sempre nos disseram que no estágio é que se aprende como é a realidade escolar, como se deve dar aulas e que muitos dos conteúdos abordados durante os primeiros quatro anos de formação académica não eram muito úteis neste contexto.”).

Ambas são ainda concordantes nas **dúvidas quanto à sua preparação para a resolução de situações difíceis**, principalmente de cariz disciplinar, que eventualmente surgirem nas suas aulas, revelando-nos um estado de grande insegurança e, acima de tudo, de falta de confiança sobre os seus conhecimentos e sobre a forma como se sentem preparadas para iniciarem o Estágio:

A2: “Saberia eu qual a melhor forma de lidar com um aluno, no caso de um comportamento de indisciplina?”;

B2: “... saberia eu lidar com todas as situações que eventualmente pudessem surgir numa aula, principalmente de cariz disciplinar.”.

Não podemos esquecer que estes foram dos indivíduos que mais registos já tinham apresentado relativamente aos sentimentos negativos sobre o Estágio e que ainda mais preocupações e insegurança demonstraram relativamente à quantidade de tarefas e sobre a sua capacidade em realizá-las.

Aliás, quando passamos para a categoria seguinte (Capacidades próprias), verificamos que as dúvidas anteriores se estendem também à **qualidade do relacionamento com os seus alunos**, A2: (“O meu maior medo prendia-se com a questão do relacionamento com os alunos e com as situações com que poderia ter de vir a lidar.”); B2: (“... se seria capaz de me relacionar adequadamente com os alunos ...”) e no caso da A2, ainda à sua **capacidade em ensinar** (“... o processo de ensino-aprendizagem, a transmissão dos conteúdos e a leccionação das aulas em si também me preocupavam...”).

No entanto, esta preocupação, que só é partilhada pelo colega B1, é bastante relevante já que deixa perceber a existência de consciência sobre a função fundamental enquanto docentes – saber ensinar.

Aliás com base no conjunto das preocupações daquele indivíduo (B1): **capacidade de motivar os alunos, dúvidas sobre a capacidade de transmitir conteúdos e capacidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos**, parecer haver já nesta fase um despontar de preocupações com as aprendizagens

dos seus alunos, (“Terei eu capacidade de criar uma boa relação com os alunos, motivando-os para a aula, e conseguindo transmitir conhecimentos de forma clara e precisa, de modo a que fossem satisfatoriamente assimilados por eles, contribuindo assim para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afectivo?.”).

Quanto à estagiária A1 e, considerando a totalidade do tema, é novamente muito parca em manifestações, revelando apenas estar apreensiva sobre a sua **capacidade em motivar os alunos** durante as aulas, (“O meu maior receio era o de não ser capaz de cativar os alunos.”).

Por fim, não podemos deixar de destacar em relação à estagiária C2, o número reduzido de registos, apenas três no conjunto dos três temas anteriores, deixando mesmo de existirem a partir daqui.

As suas expectativas relativamente ao ano de Estágio são portanto muito limitadas, resumindo-se ao facto de considerar que vai experimentar **uma nova realidade**, deixando o papel de aluna e passando para o de professora, e que por isso está **alegre** mas ao mesmo tempo **insegura sobre o que a espera e sobre as suas capacidades**.

Esta forma de estar face ao Estágio parece pressagiar as enormes dificuldades que ela irá experimentar ao longo de todo o processo.

Análise dos resultados do Tema 4 - Preocupações relativas aos vários intervenientes no Estágio Pedagógico

Neste Tema, que como a sua designação indica, tem a ver com as expectativas dos indivíduos, normalmente preocupações, relativamente aos vários intervenientes no Estágio Pedagógico (quadro nº13)., podemos verificar que ele é dominado em grande parte pelo estagiário B1, com trinta e um registos, manifestando-se em todas as categorias e subcategorias, contrastando com as suas colegas A2 e C2 que não apresentaram qualquer registo.

De uma forma genérica, podemos dizer que este estagiário tem como expectativas ter uma Escola “à sua espera”, desejando ter **alunos respeitosos, camaradas, cooperantes, motivados e dialogantes** e a quem ele **consiga fazer aprender**.

Não podemos deixar de salientar o facto de surgir novamente como sua expectativa, o vir a ter alunos a quem consiga fazer aprender, o que, tal como já referimos, nos deixa perceber ser um estagiário que tem presente a sua função fundamental enquanto professor: “... terei eu capacidade de criar uma boa relação com os alunos, motivando-

os para a aula,) e conseguindo transmitir conhecimentos de forma clara e precisa, de modo a que fossem satisfatoriamente assimilados por eles, contribuindo assim para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afectivo?”.

Quadro 13: Tema 4. Preocupações Relativas aos Vários Intervenientes no Estágio Pedagógico (Expectativas Iniciais)

Categoria	Subcategorias	Indicadores	A	A	B	B	C	C
			1	2	1	2	1	2
4.1 Alunos	4.1.1 Características pessoais	a) “que aluno?”	X					
		b) respeitosos			X			
		c) camaradas			X			
		d) cooperantes			X			
		e) motivados			X			
		f) dialogantes			X			
	4.1.2 Qualidade das aprendizagens	a) fazer os alunos aprender			X			
4.2 Orientador da Escola	4.2.1 Características pessoais	a) tipo de pessoa?				X		
		4.2.2 Relacionamento (em expectativa)	a) relação de empatia			X		
	b) relação de camaradagem				X			
	c) respeito mutuo				X			
	d) confiança mutua				X			
	e) um bom colega no futuro				X			
	f) incerteza sobre qual o tipo de relação						X	
	4.2.3 No desempenho da função	a) um “guia” no desempenho das tarefas			X			
		b) ajuda na superação das dificuldade			X			
		b) integração no processo de Estágio					X	
			c) dá segurança				X	
	4.3.4 Nível de conhecimentos (pedagógicos, científicos e outros)	a) experiente em prática pedagógica			X			
4.3 Orientador do Ensino Superior	4.3.1 Função	a) capacidade de transmitir algo importante para a vida profissional			X			
		4.3.2 Nível de conhecimentos (pedagógico e científicos e outros)	a) um profissional com conhecimentos pedagógicos e científicos			X		
			b) actualizado em relação à realidade escolar			X		
4.4 Escola	4.4.1 Grupo de Educação Física	a) coeso			X			
		b) cooperante			X		X	
		c) dinâmico			X		X	
		d) descontraído			X			
		e) interessado			X			
	4.4.2 Outros professores	a) incerteza relativa ao ambiente entre professores	X					
		b) docentes interessados na vida escolar			X			
		c) docentes sociavelmente acessíveis			X			
		d) docentes como integradores					X	
		e) docentes disponíveis para ajudar					X	
		f) simpáticos			X			
	4.4.3 Órgãos de gestão	a) compreensivos			X			
		b) disponíveis para apoiar nas actividades			X			
	4.4.4 População adulta não docente	a) interessada na vida escolar			X			
		b) sociavelmente acessíveis			X			
c) simpáticos				X		X		
4.4.5 Escola propriamente dita	a) incerteza sobre o “como é a Escola”	X						
	b) incerteza relativa a tarefas específicas	X						
	c) materialmente bem equipada			X				

Quando passamos para as **categorias relativas aos orientadores** verificamos que as suas expectativas se mantêm elevadas, sendo, no entanto, distintas entre os dois.

No que respeita ao **orientador da escola** ele manifesta **expectativas** quanto ao **relacionamento pessoal** (“... estabelecer uma relação de empatia e camaradagem, baseada num clima de respeito e confiança mútuos.”); (“... que no final do estágio, se mais não for, que pelo menos se torne um bom colega de profissão.”), ao **desempenho da função** (“... que me sirva de “guia” durante todas as actividades a desenvolver...”); (“Orientando-me de forma a superar as minhas dificuldades...”), e ao **nível de conhecimentos** (“Espero encontrar, uma pessoa experiente em termos de prática pedagógica ...”), enquanto relativamente ao **orientador da faculdade**, apenas se manifesta em relação aos dois últimos aspectos: o **desempenho da função** (“Espero encontrar, uma pessoa ..., com a capacidade de nos transmitir algo que nos possa acompanhar ao longo da nossa carreira profissional.”), e o **nível de conhecimentos** (“Espero encontrar um profissional com conhecimentos pedagógicos, científicos, conhecimentos da realidade escolar actual, ...”), o que nos revela a percepção que este tem, mas que acreditamos não ser o único, do distanciamento do orientador do ensino superior por um lado, mas por outro, deste ser um garante em termos científicos.

Quando passamos para a categoria **Escola**, em que englobámos todos os outros intervenientes no Estágio, verificamos que este mantém a mesma linha de ideias relativamente à **disponibilidade e positividade** de como gostaria que o recebessem e o acompanhassem ao longo do ano, quer em relação ao seu **grupo disciplinar** (“Espero encontrar um grupo coeso, cooperante, activo, descontraído e interessado em participar na vida escolar...”); (“Penso estar incluído num bom grupo de trabalho ... onde reina a amizade, contribuindo assim para um bom ambiente de trabalho, ... onde se podem confrontar ideias, chegando assim a conclusões, penso eu mais credíveis.”), **como em relação aos professores e funcionários em geral** (“Desejo encontrar, uma escola onde docentes e não docentes estejam interessados em participar no seu desenvolvimento.”); (“Anseio que os docentes e o pessoal auxiliar da acção educativa, apresentem características de sociabilidade e simpatia que me permitam um contacto enriquecedor.”); **como ainda aos órgãos de gestão** (“Espero que os órgãos directivos do escola sejam compreensivos e se mostrem disponíveis para nos apoiar nas várias actividades a desenvolver.”).

Estas expectativas estendem-se mesmo à **Escola** propriamente dita, manifestando o seu desejo de a encontrar bem equipada em termos de instalações e material desportivo (“Achava importante que a escola estivesse equipada com instalações e material suficiente, que me permitisse desenvolver um trabalho sério e consistente de modo a contribuir para um real desenvolvimento dos alunos”), mas aqui já não pensando apenas no seu bem-estar e na facilitação do seu

trabalho como até agora, mas também na maximização das aprendizagens dos seus alunos.

Como começámos por referir em relação a este estagiário, ele apresenta expectativas iniciais de alguma forma exigentes relativamente ao Estágio Pedagógico e à forma de ser e estar dos vários intervenientes, o que nos levaria a prever-lhe um percurso inicial acidentado à medida que fosse constatando que aquelas nem sempre eram correspondidas. No entanto e, como havemos de verificar, tal não aconteceu, tendo ele mesmo reconhecido que a grande maioria das suas expectativas não foram goradas.

Quanto aos restantes colegas, as expectativas, para além de reduzidas, surgem muito dispersas, sem haver uma categoria ou mesmo subcategoria que se destaque. No entanto, devemos referir C1, que em número de registos surge a seguir ao anterior, embora com um número bem mais reduzido (6), e os quais traduzem a expectativa de que o orientador da escola desempenhe bem o seu papel de integrador dos estagiários na vida escolar, que os professores, a começar pelos mais novos, se mostrem integradores e disponíveis para ajudar e encontre um grupo disciplinar cooperante, dinâmico e compreensível em relação à sua necessidade de ajuda dada a grande quantidade de tarefas que o Estágio implica, para além de esperar simpatia da parte dos funcionários:

“No que se refere à escola penso que a minha adaptação e integração será facilitada não só pela orientadora mas também pelos restantes professores e funcionários”; (“Os professores mais novos, terão um papel importante para nos acolherem e ajudarem na integração da comunidade escolar.”); (“A relação com os professores do Grupo de Educação Física, serão dinâmicos compreendendo que é um ano de muito trabalho, onde nos ajudarão nas actividades a desenvolver pelo núcleo de estágio, como também na cedência de espaços, aquando de condições climatéricas adversas, no sentido de nunca perdermos o continuidade do nosso trabalho.”); (“Quanto ao restante corpo docente, acho que irão ajudar sempre que possível.”).

Em suma, apesar de mais sumário, este estagiário não deixa de revelar também expectativas de encontrar uma Escola “à sua espera”, o que apesar de compreendermos, sabemos serem reduzidas as hipóteses de tal acontecer.

Relevante ainda neste Tema os registos da estagiária B2, que embora apenas em número de três, são todos respeitantes a preocupações sobre a forma de ser e estar do orientador da escola, especificamente ao **tipo de pessoa** que iria encontrar e ao **tipo de relação** que iria estabelecer e ainda à **capacidade daquele em transmitir segurança**.

Como mais tarde vamos verificar, esta forma mista de sentir entre a expectativa e a apreensão em relação ao orientador, veio a justificar-se, ao ponto

dela nos revelar no último momento desta análise, que a única relação que conseguiu estabelecer com ele foi a de antipatia.

Encerrando este Tema e, sem grande relevância, temos as expectativas da estagiária A1 que se referem ao **tipo de alunos** (“... quem e como seriam os meus alunos?”), e de **ambiente entre professores que iria encontrar** (“... como seria o ambiente entre professores?”), para além de algumas **dúvidas sobre o como seria o funcionamento de uma escola** e da sua **capacidade em desempenhar tarefas próprias da profissão** que não apenas a docência (“... como seria o “lado de lá”? ... como seriam as reuniões?”).

No fundo não passam de receios naturais de quem é inexperiente na profissão e não conhece a realidade em que vai estar integrada durante todo o ano lectivo seguinte, mas que posteriormente ela própria reconheceu não terem tido sentido.

Após analisarmos os relatórios dos seis elementos da amostra, constatamos que existem quatro grandes áreas de preocupação que são comuns a todos, a saber: um misto de sentimentos relativos ao Estágio que oscilam entre o receio e a motivação para o iniciar; a sua socialização no meio escolar; a relação pedagógica com os alunos e a qualidade e, principalmente, o ajustamento da sua formação académica ao que lhe vai ser solicitado.

Para além destas, existem outras menos enfatizadas, que poderemos designar preocupações de segunda linha e, que são a capacidade de ensinar e o papel do(s) orientadore(s).

Voltando ao conjunto das preocupações principais, constatámos que apesar dos sentimentos serem idênticos podíamos sentir diferenças quanto à sua intensidade, a qual vai desde o “pânico” até a um sentimento de prazer, sendo os indivíduos que vieram posteriormente a sentir mais dificuldades que, nesta fase inicial, mais se alargam sobre os seus sentimentos, nomeadamente, os de receio e insegurança, enquanto os outros, não os negando, dão mais ênfase aos sentimentos positivos, normalmente, a vontade de começar e de ultrapassar as dificuldades.

Muitos destes receios tinham a ver com a forma como seriam recebidos e integrados na vida da Escola e qual a sua capacidade para corresponderem positivamente às tarefas curriculares, o que, como vimos, está de acordo com a maioria dos autores por nós abordados e que insistem em atribuir especial atenção e designação não apenas ao início da primeira experiência real da profissão mas

abrangendo o que designámos de pré-contacto, fase que numa forma geral é caracterizada por um sentimento de *desconforto* (Siedentop, 1990), por alguma *fantasia* relativa à realidade a encontrar (Ryan, 1986), ou pela busca de estratégias de *sobrevivência*, (Feiman-Nemser 1984,1988; Burden 1986 e 1990), entre outros.

Como defendeu Fessler (1985), os professores inexperientes, ao mesmo tempo que pretendem experimentar uma intensa aprendizagem, com o objectivo de alcançar um bom nível de segurança na resolução dos problemas quotidianos, preocupam-se em serem aceites pelos alunos, colegas, orientadores e todos os intervenientes no contexto escolar, sendo que, para Machado (1996), a maioria dos estagiários acaba por experimentar menos problemas do que esperava, já que a própria estrutura do Estágio, implicando a existência dum orientador que se pressupõe experiente, favorece a ultrapassagem de angústias e ansiedades iniciais.

Aliás, também Perrenoud, (2002), reforça esta ideia afirmando que embora os momentos de angústia e medos assumam grande importância, vão-se reduzindo com a experiência e conseqüente ganho de confiança.

Neste sentido ficou também evidente a importância do papel das escolas na integração, tanto dos novos alunos como dos novos professores, organizando eventos que proporcionem o encontro entre professores e alunos em situação lúdica e informal, antes de se encontrarem na formalidade numa sala de aula.

Note-se que, quando falamos nos novos professores, estamos a referir-nos, não só aos estagiários mas a todos os que, pela primeira vez, vão leccionar no respectivo estabelecimento de ensino, embora reconheçamos serem os estagiários, dada a sua total inexperiência, os que mais ganharão com aquelas iniciativas.

Uma outra grande preocupação que se estende a quase todos os indivíduos, consiste na relação que irão estabelecer com os seus alunos. Com a excepção do último elemento da amostra que, como vimos, apenas consegue pensar na sua socialização, todos os outros anseiam conseguir ter com os alunos uma boa relação, mas mesmo aqui, surgem algumas diferenças fundamentais. Existem os que reconhecem a necessidade de estabelecer um bom clima relacional com os alunos como forma de facilitar a transmissão dos conteúdos e existem outros que anseiam em conseguir ter os alunos controlados, não com preocupações relacionadas com as suas aprendizagens, mas por desconhecerem ou não confiarem na sua

capacidade de reagir de forma adequada a situações de indisciplina que porventura venham a ocorrer durante a aula.

São adeptos da primeira forma de pensar os indivíduos que revelaram boas prestações no Estágio, independentemente da nota de entrada (A1,B1,C1), enquanto os dois indivíduos que passaram por dificuldades (A2,B2) apresentam a segunda forma de pensar.

Em qualquer das situações e, embora com diferentes formas de ver a relação com os alunos, as quais lhes proporcionaram mais ou menos sucesso, constatamos que em nenhum dos casos é assumido que aquela motivação para a prática e o conseqüente controlo disciplinar, está em muito dependente da forma de cada um pensar o ensino, de o estruturar e de o propor aos seus alunos. A escolha e sequênciã dos conteúdos a leccionar, a escolha da forma e do momento adequado de os apresentar aos alunos, a qualidade e pertinência das informações e correcções, são factores fundamentais para se conseguir uma boa relação ensino-aprendizagem, dando origem à, tão desejada, motivação.

Esta é vista aqui como algo que se tem de ser capaz de conseguir numa primeira fase para, então, se passar à fase da transmissão de conteúdos, relegando para segunda prioridade as aprendizagens dos alunos.

Nesta fase inicial e, independentemente do nível dos indivíduos, não é manifestado o entendimento de que só através duma intervenção pedagógica de qualidade conseguirão ter alunos interessados em aprender e, não apenas, motivados para a prática.

Apesar do passar dos anos, continua sempre actual a sobejamente conhecida fórmula de Placek (1983), de manter os alunos “*busy, happy and good*”, que a este nível de inexperiência se traduz na ânsia de manterem os alunos ocupados em actividades, independentemente do seu valor pedagógico, de forma a não surgirem situações às quais o professor possa não saber dar a melhor resposta.

Outra das grandes preocupações dos indivíduos nesta fase é sobre a sua formação académica que, apesar de ter sido referida pela grande maioria dos indivíduos, não o foi com a mesma intenção, sendo perceptíveis dois tipos distintos de afirmações: os que colocam dúvidas na sua capacidade de utilizar os conhecimentos, essencialmente teóricos, que possuem e em transpô-los para a

prática e, os que questionam a qualidade e utilidade dos conhecimentos adquiridos nos primeiros quatro anos da formação inicial.

Enquanto os primeiros revelam a consciência de que é a eles que compete fazer aquele trabalho, naturalmente contando com a ajuda dos orientadores, (e do grupo disciplinar, do departamento e de todos os docentes experientes e conscientes) os outros, ao negarem a utilidade do que aprenderam até à data, estão de alguma forma a antecipar uma justificação para o insucesso, já que partem do princípio de que não lhes foram dadas as “ferramentas” necessárias nos quatro primeiros anos de formação académica e que o verdadeiro processo de aprendizagem só agora vai ter lugar.

Assim sendo, enquanto os primeiros vão entrar de uma forma natural, porque também reflectida, na profissão, os outros dependerão muito de um tipo de orientação que os leve a compreender a situação e os encaminhe para uma via correcta de trabalho. O problema que aqui se põe é saber se este processo, por ser complexo e simultâneo ao decurso do Estágio, não terá implicações no desempenho das tarefas e, conseqüentemente, não se reflectirá no resultado final daquele. Esta ideia é reforçada pelos resultados alcançados, em que os dois indivíduos que a defenderam foram precisamente os que sentiram maiores dificuldades durante todo o processo.

A este propósito, Onofre (2000), refere que à medida que os alunos evoluem no curso de formação inicial, também evolui o seu sentimento de eficácia em relação ao ensino, revelando contudo um declínio depois da formação, coincidindo com o início das actividades de Estágio, declínio que Housego (1992), confirma apesar de não ter encontrado diferenças significativas no sentimento da eficácia ao longo do curso.

Isto pode ser justificado pela ausência de uma consciência realista sobre o que é fazer parte duma comunidade social e burocrática como é a escola, e à falta de dispositivos que lhes permitam compreender a complexidade e a problemática da cultura de escola e da comunidade e o seu impacto no trabalho do professor, (Smyth, 1995), conduzindo ao “choque da realidade” de Veenam (1989), que como já vimos pode ser mais ou menos intenso e duradouro consoante o indivíduo e o contexto do desempenho profissional.

Independentemente destas diferenças, é unânime a ideia de que a formação em termos de prática pedagógica, nos quatro primeiros anos, é manifestamente reduzida, sendo, quanto a nós, a grande responsável pela insegurança e receios dos estagiários, o que os leva a revelar como preocupação fundamental em relação à qualidade da sua intervenção pedagógica a necessidade de alargarem e aprofundarem conhecimentos (Silva e Neves, 2009).

Quanto às outras preocupações, que atrás designámos de segunda linha, começamos pela capacidade de ensinar, a qual é referida apenas por três dos indivíduos e destes, só o estagiário com média baixa e bom aproveitamento, a refere em situação de igualdade com os outros tipos de preocupações. Dos outros dois estagiários, um refere-a depois de um rol considerável de outras dúvidas e receios, afirmando que a capacidade de ensinar *também* a preocupava e, o outro, que gostava de ser capaz de ensinar de tal modo que os seus alunos aprendessem *satisfatoriamente*.

Quanto aos restantes três elementos da amostra, não fazem qualquer referência a este tipo de preocupações, pelo que não podendo afirmar que não as tivessem, ficou, no entanto, claro, não serem as principais, o que, não sendo novidade, vem ao encontro da maioria dos autores que, como vimos, defendem a existência duma fase mais ou menos alargada no início da profissão em que os indivíduos não conseguem dirigir a atenção, muito para além de si próprios, não sendo difícil de compreender que só a experiência de ensino pode fazer crescer o sentimento de preparação e de eficácia nos indivíduos, (Pease e Zinkgraf, 1991).

Quanto às preocupações e/ou expectativas relativas aos orientadores, como podemos constatar, também aqui apenas três estagiários (os dois de média intermédia e o de média baixa e boa prestação) as revelaram ter, sendo que apenas um deles focou o orientador do ensino superior.

Várias são as reflexões que podemos fazer sobre isto, a primeira das quais é a de que o/s orientador/es não são o primeiro alvo de preocupações da generalidade dos indivíduos, já que apenas metade da amostra se lhes refere e, destes, apenas um se refere ao orientador do ensino superior.

Se esta falta de protagonismo do orientador do ensino superior se justifica pelo facto dos alunos já conhecerem todos eles, tendo, em muitos casos, sido seus

alunos, quando passamos para o outro orientador, torna-se estranho que não seja alvo de maiores preocupações.

No entanto, se pensarmos no nervosismo e receio do “desconhecido” por todos mais ou menos sentidos, poder-se-á crer que a relação com o orientador se inclui naquele “desconhecido”.

Interessante é, ainda, verificar a falta de unanimidade de ideias entre os três estagiários relativamente ao orientador da Escola, já que um deseja encontrar nele um “guia”, outro “um bom colega” e outro ainda receava pelo “tipo de pessoa” que seria.

Mas mesmo apresentando diferentes perspectivas sobre o papel do orientador da escola, estes três estagiários deixaram transparecer uma duplicidade de sentimentos, que se traduz em, por um lado, alguma apreensão sobre quem e como seria o indivíduo e que relação iria estabelecer, por outro, experimentavam uma sensação de conforto por saberem que ele iria lá estar.

No entanto, neste momento o papel do orientador ainda não se reveste da importância que mais tarde lhe irá ser atribuída, considerando-o a maioria como fundamental no desenrolar do processo do Estágio Pedagógico, quer pela positiva como, apesar de pontual, pela negativa.

8.1.2. 2º Momento – 1º Semestre do Estágio Pedagógico

Este processo de categorização dos relatórios respeitantes ao primeiro semestre do Estágio Pedagógico teve como principal preocupação conseguir uma operacionalidade do discurso em que se retirasse o máximo de conteúdo e, simultaneamente, lhe mantivesse o significado.

No final chegámos a três grandes Temas, a saber: **A aula; Formação dada pela faculdade e Processo de Estágio Pedagógico**, os quais correspondem aos três grandes âmbitos de atenção ou preocupação dos estagiários da nossa amostra, nesta fase do Estágio.

À semelhança do que fizemos relativamente às «Expectativas Sobre o Estágio Pedagógico», começamos por uma apresentação esquemática da categorização como orientação na leitura e compreensão dos quadros dos resultados da análise do conteúdo, seguindo-se a explicitação do significado de

cada uma das categorias e subcategorias, para que o seu âmbito seja claro, após o que são apresentados os resultados e finalmente as conclusões parciais.

Aqui considerámos que a extensão dos dados justificaria uma apresentação das conclusões por *Tema*, metodologia que mantemos no momento seguinte desta análise de conteúdo (Diários de estágio), onde a extensão dos dados é ainda mais significativa.

De referir também que os resultados aqui obtidos são na sua generalidade manifestações de dificuldades ou problemas, o que justifica não só o facto da maioria das categorias se designarem por “*dificuldades em...*”, como a sua leitura dever ser feita partindo deste entendimento, à excepção da última categoria que se refere às evoluções que os indivíduos percepcionaram no seu percurso, mas, mesmo estas, apresentadas de forma muito cautelosa, constituindo a maior parte das vezes apenas uma tomada de consciência do problema ou uma tentativa de o resolver, sendo evidente a fase de busca de soluções em que ainda se encontram.

8.1.2.1. Apresentação esquemática da categorização

Quadro 14: Apresentação Esquemática da Categorização do Relatório sobre o 1º Semestre

Tema 1 - A Aula (1º Semestre)	
Dimensão	Dificuldades Sentidas
Dificuldades sentidas no planeamento das aulas:	Tarefas a Propor aos Alunos
Dificuldades sentidas na realização da aula:	Feedback
	Decisões de Ajustamento
	Gestão dos tempos de aula
	Controlo disciplinar
	Encontrar Estratégias Motivacionais
Percepção sobre o próprio processo evolutivo na realização das aulas:	Competência Pedagógica do “Professor”
	Técnicas de Instrução
	Decisões de ajustamento
	Avaliação dos alunos
	Gestão dos tempos de aula
	Controlo Disciplinar Através da Motivação
Tema 2 - Formação dada pela Faculdade (1º Semestre)	
Dificuldades sentidas atribuídas à formação académica	
Formas de entender a formação académica	
Tema 3 - Processo de Estágio Pedagógico(1º Semestre)	
Formas de sentir e perceber o EP:	Sentimentos relativamente ao EP
	Importância dada ao EP
	Estágio Pedagógico como processo evolutivo faseado

Factores percebidos como facilitadores da integração do estagiário na escola	
Realidade encontrada no EP:	Papel do orientador da Escola
	Papel do orientador da Faculdade
	Núcleo de estágio
	Corpo docente da Escola
	Órgãos de gestão
Dificuldades sentidas no EP	Tarefas a desenvolver
	Relacionamentos dentro do processo de Estágio
Dificuldades ultrapassadas ao longo do EP:	Tarefas a desenvolver
	Estratégias de superação do estagiário para ultrapassar as dificuldades

8.1.2.2. Explicitação dos temas e categorias respeitantes ao “1º semestre do Estágio Pedagógico”

Tema 1. A Aula (1º Semestre)

Este tema abarca tudo o que tem a ver com o momento da aula, que aqui se traduziu numa forma geral em dificuldades e tomadas de consciência, as quais, com base na forma como foram apresentadas, considerámos dividi-las em **Dificuldades sentidas no planeamento das aulas**, **Dificuldades sentidas na realização das aulas** e **Percepção sobre o próprio processo evolutivo na realização das aulas**, constituindo estas as três grandes dimensões deste Tema.

Categoria

Dificuldades sentidas no planeamento das aulas – conjunto das dificuldades que os estagiários revelaram ter sentido relativamente à aula de Educação Física que aqui se traduziu principalmente na operacionalização das matérias de modo a atingirem os seus objectivos de ensino, o que nos levou a constituir apenas uma subcategoria que designámos precisamente por **Tarefas a propor aos alunos**.

Subcategoria

Tarefas a propor aos alunos - dificuldades sentidas na selecção e sequencialização dos exercícios no momento do planeamento da aula.

Ex: “(tentar) descobrir qual a melhor sequência para os mesmos (exercícios)”

Categoria

Dificuldades sentidas na realização da aula - dificuldades reveladas relativamente a todos os aspectos respeitantes à aula em si, tendo nós optado por estruturar esta

categoria em cinco subcategorias de acordo com os aspectos focados pelos indivíduos, a saber: **Feedback, Decisões de ajustamento, Gestão dos tempos de aula, Controlo disciplinar, Encontrar estratégias motivacionais.**

Subcategorias

Feedback - dificuldades sentidas pelos indivíduos relativamente à emissão de feedback.

Ex: “A nível do feedback prescritivo sinto que a qualidade de informação transmitida é, por vezes, pouco precisa, e deverá ser realizado um maior número de vezes, tendo o cuidado de verificar se a informação foi bem apreendida pelo aluno ou se há necessidade de fazer mais alguma correcção (fechando, deste modo, o ciclo do feedback).”

Decisões de ajustamento - dificuldades experimentadas em proceder ao ajustamento mais adequado à especificidade da situação imprevista

Ex: “É claro que à medida que se passava à parte mais prática, isto é, às aulas,..., começaram a surgir alguns problemas que tive de enfrentar,... quando e como recorrer a meios alternativos, como a exemplificação por parte dos alunos para uma melhor visualização do exercício proposto...”

Gestão dos tempos de aula - dificuldades sentidas pelos indivíduos em controlar o tempo atribuído a cada tarefa proposta aos alunos.

Ex: “É claro que à medida que se passava à parte mais prática, isto é às aulas, que iam decorrendo, **começaram a surgir alguns problemas** que tive de enfrentar, **saber gerir o tempo de tarefa**”.

Controlo disciplinar - dificuldades vividas pelos indivíduos relativamente à manutenção da disciplina dos seus alunos em aula.

Ex: “Uma grande dificuldade que senti inicialmente foi optar **por uma atitude em relação aos alunos, de forma a conseguir mantê-los disciplinados e organizados, ...**”

Encontrar estratégias motivacionais - afirmações reveladoras de dificuldades na motivação tanto dos alunos como dos “professores”, para as aulas de Educação Física assim como todos os tipos de estratégias que estes mesmos “professores” tentaram para resolver o problema.

Ex: “...outra (dificuldade) foi encontrar **estratégias para motivar os alunos para modalidades que eles não se sentiam minimamente motivados e onde o nível de desempenho era muito baixo.**”

Categoria

Percepção sobre o próprio processo evolutivo na realização das aulas - esta categoria é o embrião da dimensão Dificuldades ultrapassadas ou em curso, dos dois momentos seguintes do estudo, 2º semestre – Diários de Estágio e Relatórios Finais de Estágio, onde, devido à extensão e características dos dados obtidos, este Tema (A aula), surge estruturado em duas grandes dimensões.

Aqui são reunidas as afirmações dos indivíduos sobre o modo de ver e sentir a sua prestação ao longo deste primeiro semestre. Em termos temporais, podemos

considerar que esta categoria se refere a um período para além do inicial, em que começam a surgir os primeiros sucessos mas também a consciência da realidade profissional onde estão inseridos.

Nesta categoria não temos apenas dificuldades ultrapassadas mas também a tomada de consciência do real significado de grande parte dos conteúdos teóricos relativos à intervenção pedagógica, aprendidos nos anos anteriores, pela necessidade de resolverem os problemas com que se iam defrontando.

Podemos mesmo afirmar, pelo que nos é dado a perceber nos seus discursos, que estão num processo, mais ou menos “intenso”, consoante os indivíduos, de apreensão e consolidação daqueles conteúdos.

Identificando os diferentes aspectos relativos à aula, focados pelos indivíduos, chegámos a seis subcategorias, que passamos a apresentar: **Competência pedagógica do professor, Técnicas de instrução, Decisões de ajustamento, Avaliação dos alunos, Gestão dos tempos de aula e Controlo disciplinar através da motivação.**

Subcategorias

Competência pedagógica do professor - afirmações que se referiam ao processo ensino-aprendizagem no seu todo, aqui entendido como o processo desenvolvido pelo professor com vista à maximização da quantidade e qualidade das aprendizagens dos alunos.

Ex: “Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio, nomeadamente ao nível, ... considerando-me agora com mais competência pedagógica que inicialmente.”

Técnicas de instrução - afirmações respeitantes às dificuldades ultrapassadas e à tomada de consciência da importância das técnicas de intervenção pedagógica, referidas pela amostra: feedback e demonstração.

Ex: “Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio (...) Utilizei, sempre que possível, a demonstração, pois, visualizando os exercícios, os alunos, integravam melhor no seu esquema corporal o que lhes era pedido”; “Quando sei que algum aluno executa bem, peço que exemplifique, ao mesmo tempo que vou transmitindo informação”.

Decisões de ajustamento - afirmações em que os estagiários revelam sentir ter ultrapassado as dificuldades em tomar decisões de ajustamento adequadas.

Ex: “Esta mudança na minha atitude, provocou também uma evolução na minha intervenção pedagógica, pois permitiu-me ter uma melhor relação com os meus alunos e ter mais ânimo, motivação e criatividade para superar os problemas e as dificuldades, melhorando assim também, as minhas decisões de ajustamento.”

Avaliação dos alunos - afirmações referentes às dificuldades ultrapassadas no processo de avaliação dos alunos.

Ex: “Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio, nomeadamente ao nível ... de uma maior facilidade na avaliação dos alunos, ...”

Gestão dos tempos de aula - afirmações sobre as dificuldades ultrapassadas em relação à gestão dos tempos de aula, nomeadamente no controlo desse mesmo tempo e às estratégias experimentadas para ultrapassar aquelas dificuldades.

Ex: “Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio, nomeadamente ao nível, ... da maximização do tempo potencial de aprendizagem, ... de uma gestão mais adequada do tempo, ...”

Controlo disciplinar através da motivação - afirmações que nos transmitiam sentimentos de sucesso da parte dos estagiário no controlo disciplinar dos alunos através de estratégias de motivação. Ao contrário da dimensão anterior, aqui já não considerámos ser pertinente constituir subcategorias separadas entre controlo disciplinar e motivação, porque, devido em grande parte às aprendizagens dos estagiários, os dois aspectos surgem já em complementaridade nas afirmações relativas às dificuldades ultrapassadas.

Ex: “No decorrer da aula, tentei encontrar sempre um clima positivo e alegre, onde dei o meu melhor de forma a ensinar e transmitir conhecimentos e motivar os alunos para a prática e realização da disciplina.”

Tema 2. Formação dada pela Faculdade (1º Semestre)

Este refere-se ao que os indivíduos da amostra consideram ter sido a sua formação académica na FCDEF-UC, quer a nível da qualidade e pertinência dos conteúdos como na aplicabilidade em situação real de ensino.

O tema surge estruturado em duas categorias: **Dificuldades sentidas relativas à formação académica** e **Formas de entender a formação académica**, sendo a primeira ainda dividida em três indicadores, a saber: **Formação insuficiente face às necessidades**, **Falta de experiências práticas de desempenho da função docente**, **Ausência de formação em áreas específicas**.

Categorias

Dificuldades sentidas atribuídas à formação acadêmica

Esta categoria traduz as dificuldades sentidas pelos indivíduos, ao nível da sua formação e domínio dos conteúdos perante as exigências inerentes ao início do desempenho da função docente.

Estas dificuldades, manifestadas em forma de constatação ou protesto consoante os indivíduos, consistem numa forma geral em problemas vividos e cuja solução não tiveram resposta (segundo os indivíduos), na formação académica tida até àquele momento.

Ex: “(No que diz respeito aos restantes processos pedagógicos, tenho vindo a constatar uma realidade que me parece bastante negativa,) que **os 4 anos de Faculdade não fornecem os dados e os conhecimentos suficientes para enfrentar a realidade da escola.**”

Formas de entender a formação académica

Esta categoria refere-se às formas dos diferentes indivíduos considerarem a qualidade e pertinência da sua formação académica no ensino superior, assim como o seu ajustamento à realidade encontrada.

Ex: “Em termos dos conteúdos provenientes da **formação universitária anterior, penso que a sua maior ou menor adequação e relevância dependem um pouco do interesse com que “recebemos” e/ou aprofundámos esses conteúdos.**”

Tema 3. Processo de Estágio Pedagógico (1º Semestre)

Este tema reúne em si tudo o que está implicado no processo de Estágio Pedagógico mas que fica para lá da intervenção pedagógica e do inerente processo ensino-aprendizagem, os quais foram considerados no Tema Aula.

Considerámos todas as afirmações relativas ao contexto, aos vários intervenientes e às tarefas a desenvolver, tudo isto estruturado em cinco categorias, a saber: **Formas de sentir e perceber o EP, Factores percebidos como facilitadores da integração do estagiário na escola, Realidade encontrada no processo de EP, Dificuldades sentidas no EP e Dificuldades ultrapassadas ao longo do EP.**

Categoria

Formas de sentir e perceber o EP

Esta categoria engloba todas as afirmações que constituem sentimentos e formas de perceber relativamente àquela unidade curricular. É, no fundo, a forma de estar e de pensar do indivíduo em relação ao Estágio.

Esta apresenta-se estruturada em três subcategorias, a saber: **Sentimentos relativos ao EP, Importância dada ao EP e EP como processo evolutivo faseado.**

Subcategorias

Sentimentos relativamente ao EP - refere-se aos receios e inseguranças que alguns dos estagiários reafirmaram nesta fase.

Ex: “Foi, portanto, com algum **receio, incerteza e ansiedade** que vivi (o período antes de iniciar o estágio e mesmo) nos primeiros dias após o seu início.”

Importância dada ao EP - importância que os estagiários atribuíram às diferentes componentes do Estágio Pedagógico.

Ex: “A prática pedagógica no estágio reveste-se da maior importância ... onde a competência pedagógica adquire uma importância fundamental no domínio da actividade do professor estagiário.”

EP como processo evolutivo faseado - afirmações em que os estagiários nos transmitiam a sua consciência sobre uma progressão faseada.

Ex: “O primeiro contacto com uma realidade completamente estranha como é a vivência de ser professor, causa alguns níveis de ansiedade, medo de não conseguirmos corresponder às expectativas por nós criadas, esta sensação **nesta etapa do estágio pedagógico é quase inexistente, ...**”

Categorias

Factores percebidos como facilitadores da integração do estagiário na escola

Esta categoria refere os vários factores e eventos que foram considerados, pelos estagiários, como facilitadores da sua integração na vida da respectiva Escola

Ex: “Então chegou o dia da **recepção aos novos professores**, o primeiro dia “a sério”. No início foi um pouco estranho, mas passado pouco tempo tudo pareceu normal, como se já fizessemos parte daquela realidade há algum tempo.”

Realidade encontrada

Esta categoria refere-se, como a sua designação indica, à realidade encontrada pelos estagiários na respectiva Escola relativamente aos vários intervenientes por eles referidos e, que vêm confirmar ou não, as expectativas que tinham antes de iniciar o Estágio.

Esta surge estruturada em cinco subcategorias de acordo com os intervenientes referidos: **Papel do orientador da escola, Papel do orientador da faculdade, Núcleo de estágio, Corpo docente da escola e Órgãos de gestão da escola.**

Subcategorias:

Papel do orientador da escola - afirmações dos estagiários sobre o tipo de pessoa e de professor que encontrou no orientador da escola.

Ex: “Relativamente ao orientador da escola, ..., as expectativas vêm-se transformando em realidade. Tenho a reconhecer o papel fundamental que aquele tem vindo a desempenhar nesta etapa decisiva de formação, em que nós nos encontramos. **Desde o início tem proporcionado** o desenvolvimento de um **bom ambiente de trabalho ...e contribuído muito para a nossa integração no ambiente escolar.**”

Papel do orientador da faculdade - em tudo idêntica à anterior mas aqui o alvo é o orientador da Faculdade.

Ex: “Também em relação **aos orientadores**, tenho a referir que as minhas expectativas iniciais se verificaram já que ambos têm sido fundamentais neste nosso processo de aprendizagem, **mantendo um bom ambiente o que nos tem proporcionado óptimas condições de trabalho.**”

Relacionamento intra núcleo de Estágio - afirmações sobre o tipo de relacionamento dentro do núcleo de estágio e importância de que se revestiam.

Ex: “...apesar de sentir algumas dificuldades, estou consciente que grande parte destas têm vindo a ser superadas, com **a constante ajuda dos colegas de estágio que continuamente são um ponto de referência para me aperceber da minha evolução.**”

Corpo docente da escola - afirmações dos indivíduos sobre a realidade encontrada relativamente à forma de estar dos professores na escola

Ex: “**a maior parte dos docentes, faz da escola um local de depósito dos seus conhecimentos onde não existe praticamente quaisquer troca de ideias, a interação é bastante reduzida e quando existe é apenas com docentes da mesma área**”

Órgãos de gestão - relacionamento tido com os órgãos de gestão da Escola

Ex: “No entanto, **parece-me de justiça referir o papel significativo que tiveram os órgãos administrativos da escola**, nomeadamente no **apoio e reforço positivo** dado ao trabalho realizado, pela adesão pronta e solícita a actividades promovidas por cada grupo”

Categoria

Dificuldades sentidas no processo de EP

Esta categoria reúne as dificuldades encontradas pelos estagiários em relação a aspectos inerentes ao processo de Estágio, que não respeitassem directamente à leccionação e ao processo de ensino dos seus alunos, as quais dividimos e estruturámos em duas subcategorias: **Tarefas a desenvolver e Relacionamentos dentro do processo de EP.**

Subcategorias:

Tarefas a desenvolver - afirmações dos estagiários sobre o número de tarefas a realizar.

Ex: “Lembro-me que a primeira reunião com o orientador de estágio, da escola, foi bastante stressante, porque ficámos a saber todos os trabalhos que iríamos ter que elaborar (Area 1, 2, 3 e 4).”

Relacionamentos dentro do processo de EP - afirmações relativas às dificuldades de relacionamento do estagiário com alguns dos intervenientes no processo de estágio.

Ex: “Quando cheguei à Escola, notei desde logo, um certo distanciamento entre os professores, nomeadamente, na sala de professores, ...”

Categoria

Dificuldade ultrapassadas ao longo do processo de EP

Esta categoria, engloba o conjunto de aspectos em que os estagiários revelam ter sentido dificuldades, mas que consideram já ultrapassadas.

Ela surge estruturada em duas subcategorias de acordo com as referências dos estagiários: **Tarefas a desenvolver** e **Relacionamentos dentro do processo de EP**.

Subcategorias:

Tarefas a desenvolver – afirmações dos estagiários sobre as dificuldades sentidas relativamente às tarefas a realizar no Estágio.

Ex: “Até uma pessoa “entrar” no ritmo de trabalho do ano de estágio e começar a fazer as coisas (por exemplo, os planos de aula que no início demoram horas e no final já se elaboram em 30 minutos) com maior fluidez, custa um bocadinho!”

Estratégias de superação do estagiário para ultrapassar as dificuldades – afirmações sobre as decisões, mais ou menos, estratégicas que tomaram com o objectivo de ultrapassar dificuldades encontradas no processo.

Ex: “... tentei também tomar uma atitude mais positiva, encarando de forma diferente todas as tarefas que há para realizar e as pressões, que por vezes nos fazem desanimar. Cheguei à conclusão que não vale a pena ficar perturbada e que tudo se há-de fazer e resolver.”

8.1.2.3. Apresentação e análise dos resultados da categorização – 1º semestre do EP

Análise dos resultados do Tema 1 – A aula

Tal como já referimos anteriormente, este tema apresenta-se estruturado em três grandes categorias sendo as duas primeiras relativas a dificuldades sentidas

(planeamento e realização) e a terceira às percepções dos indivíduos sobre as melhorias dos seus comportamentos (quadro 15).

Quadro 15: Tema 1. A Aula (1º Semestre)

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
1.1 Dificuldades sentidas no planeamento das aulas	1.1.1 Tarefas a propor aos alunos	a) Dificuldades na selecção das tarefas a colocar no plano de aula						X	C2: "Embora a causa desses comportamentos (de indisciplina) possam derivar de múltiplas origens, exercícios sem eficácia, ..." C2: "É claro que à medida que se passava à parte mais prática, isto é, às aulas, ..., começaram a surgir alguns problemas que tive de enfrentar ..., a selecção e escolha do exercícios, ..." C2: "É claro que à medida que se passava à parte mais prática, isto é, às aulas, ..., começaram a surgir alguns problemas que tive de enfrentar... tentar descobrir qual a melhor sequência para os mesmos, ..."
		b) Dificuldades em sequenciar as tarefas de acordo com os objectivos da aula						X	
1.2 Dificuldades sentidas na realização das aulas	1.2.1 Feedback	a) Baixa qualidade do FB						X	C2: "A nível do feedback <i>prescritivo</i> sinto que a qualidade de informação transmitida é, por vezes, pouco precisa, e deverá ser realizado um maior número de vezes, tendo o cuidado de verificar se a informação foi bem apreendida pelo aluno ou se há necessidade de fazer mais alguma correcção (fechando, deste modo, o ciclo do feedback)."
		b) Quantidade reduzida de FB						X	
		c) Dificuldade em fechar os ciclos de FB						X	
	1.2.2 Decisões de ajustamento	a) Dificuldades em tomar as decisões pedagógicas mais ajustadas às situações				X		X	B2: "Esta mudança na minha atitude, provocou também uma evolução na minha intervenção pedagógica, pois permitiu-me ter uma melhor relação com os meus alunos e ter mais ânimo, motivação e criatividade para superar os problemas e as dificuldades, melhorando assim também, as minhas decisões de ajustamento." B2: "(...) as dificuldades que senti, no início do estágio pedagógico relativamente ao meu desempenho, estratégia que utilizava e decisões de ajustamento (foram neste segundo período, pelo menos, parcialmente superadas)" C2: "É claro que à medida que se passava à parte mais prática, isto é, às aulas, ..., começaram a surgir alguns problemas que tive de enfrentar, ... quando e como recorrer a meios alternativos, como a exemplificação por parte dos alunos para uma melhor visualização do exercício proposto..."
	1.2.3 Gestão dos tempos de aula	a) Dificuldades no controlo do tempo dedicado a cada tarefa.						X	C2: "É claro que à medida que se passava à parte mais prática, isto é às aulas, que iam decorrendo, começaram a surgir alguns problemas que tive de enfrentar, saber gerir o tempo de tarefa"
	1.2.4 Controlo disciplina	a) Falta de capacidade de controlo dos comportamentos de inapropriados ou de indisciplina			X	X	X	X	B2: "Uma grande dificuldade que senti inicialmente foi optar por uma atitude em relação aos alunos, de forma a conseguir mantê-los disciplinados e organizados,..."
		b) Desconhecimento de técnicas de intervenção pedagógica relativas à dimensão disciplina			X	X	X	X	B1: "Em relação ao domínio socio-afectivo, esta turma no geral demonstra muitos comportamentos desviantes, isto é, embora reine um ambiente de respeito entre alunos e professor, já tive por mais do que uma vez interromper a aula para chamar a atenção de certos elementos da turma." B1: "Durante este primeiro dia de aulas com cada uma das minhas turmas não referi o facto de ser professor estagiário, adoptando uma postura algo rígida e distante, sem mostrar facilidades e fiz questão de salientar algumas normas de funcionamento constantes do regulamento interno de Educação Física, nomeadamente, pontualidade, disciplina, faltas, dispensas, atestados médicos, avaliação entre outras."
d) Tarefas pouco pertinentes ou mal pensadas							X	C1: "..., que tive bastantes dificuldades com a primeira no controlo disciplinar já que ocorriam frequentemente atitudes pouco recomendadas durante as aulas, criando problemas de ordem disciplinar que não conseguia resolver de forma satisfatória." C1: "Tais problemas (controlo disciplinar) foram, devidos, também em parte à minha inexperiência, já que a pouco e pouco tenho vindo a resolvê-los, por um lado porque alguns alunos deixaram de frequentar as aulas e outros foram moderando o seu comportamento."	
	d) Dificuldade do professor em perceber a sua responsabilidade no comportamento deficiente dos alunos						X		

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
									<p>C2: (ir buscar o anterior) Após as primeiras semanas, a apreciação inicial, quanto ao modo como decorreram as aulas foi satisfatória, observando-se empenho e interesse por parte dos alunos, as minhas perspectivas não ficaram muito goradas, tudo parecia ir bem.”</p> <p>C2: “Tais tarefas foram sendo realizadas com melhor ou pior eficácia, e surgiram alturas de desmotivação, especialmente, quando os exercícios propostos não correspondiam aos objectivos para eles traçados. Esta desmotivação não foi só sentida por mim mas acabou por se reflectir também no comportamento dos alunos, ..., começou a apresentar comportamentos desviantes.”</p> <p>C2: “A necessidade de controlar os comportamentos desviantes, para que o tempo de empenhamento motor seja maior e o tempo de interrupção menor, tornou-se num desafio”</p> <p>C2: “Embora a causa desses comportamentos (de indisciplina) possam derivar de múltiplas origens, exercícios sem eficácia, o facto de estarem perante uma professora estagiária, problemas próprios da idade (falta de objectivos, imaturidade etc.), o facto de chegarem a uma escola nova..”</p>
	1.2.5 Encontrar estratégias motivacionais	a) Dificuldades em perceber quais as estratégias de ensino mais adequadas aos alunos				X			<p>B2:“Foram estas dificuldades (...conseguir mantê-los disciplinados e organizados, ...encontrar estratégias para motivar os alunos...), que inicialmente me deixaram mais desmotivada, pois por mais estratégias que eu utilizasse, não conseguia obter os resultados que pretendia.”</p> <p>B2:“...outra (dificuldade) foi encontrar estratégias para motivar os alunos para modalidades que eles não se sentiam minimamente motivados e onde o nível de desempenho era muito baixo.”</p> <p>B2:“... a motivação intrínseca dos alunos é fundamental para a abordagem de uma determinada modalidade e neste caso, foi precisamente essa falta de motivação que condicionou ...a minha intervenção, ...”</p> <p>B2:“Iniciei este mês de Janeiro com novas expectativas, tentando assim criar alguma motivação dentro de mim para superar todas as barreiras e problemas que pudessem surgir neste novo período lectivo. Essas expectativas baseavam-se no facto de iniciar um novo bloco de modalidades, que em princípio teriam um efeito diferente sobre os alunos e assim a minha motivação surgiria do facto de esse efeito ser positivo e ser possível criar um bom clima relacional com os alunos, tornando assim as aulas dinâmicas e agradáveis, quer para mim, quer para os alunos.”</p>
		b) Dificuldades em motivar pela estrutura das aulas					X		<p>A1:“Surgiram também situações menos agradáveis, por vezes frustrantes, quando por exemplo algum aluno menos motivado obrigava a uma atitude mais ríspida ou quando alguns alunos se desinteressavam, muitas vezes por razões exteriores à aula, sendo difícil motivá-los”</p>
		c) Dificuldade em motivar pela atitude e forma de estar em aula do professor					X		<p>B1:“A minha primeira impressão desta turma foi, de que seria uma turma bastante”Boa”, ... com o decorrer das aulas, as minhas expectativas estão a sair ... frustradas, ... mostra um desinteresse profundo pela prática de educação física, nomeadamente pela modalidade de basquetebol, não cooperando ou melhor não se empenhando nas situações propostas nestas primeiras aulas.”</p>
		d) Dificuldade em assumir as responsabilidades na falta de motivação dos alunos	X		X	X			<p>B1: “Tenho tentado combater esta falha (se calhar da turma ou minha) através da vertente de competição nos exercícios propostos – o desempenho por parte dos alunos tem melhorado embora ainda no meu ponto de vista não tenha atingido um nível satisfatório.”</p>

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
1.3 Percepção sobre o próprio processo evolutivo na realização das aulas:	1.3.1 Competência pedagógica do "professor"	a) Percepção de evolução na qualidade das aprendizagens dos alunos	X		X				A1:"A medida que as aulas foram decorrendo, foram surgindo situações motivo de alegria, como por exemplo verificar o interesse e motivação dos alunos nas aulas, as suas evoluções nos diferentes domínios e o próprio relacionamento com os alunos quer nas aulas quer fora das aulas, ..." B1:"Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio, nomeadamente ao nível, ... o relacionamento professor aluno, tem sido bastante positivo no meu ponto de vista, o que vem continuamente facilitando a evolução qualitativa do processo de ensino-aprendizagem" B1:" No decorrer da aula, tentei encontrar sempre um clima positivo e alegre, onde dei o meu melhor de forma a ensinar e transmitir conhecimentos..." B1 : "Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio, ... considerando-me agora com mais competência pedagógica que inicialmente." B2:"Esta mudança na minha atitude, provocou também uma evolução na minha intervenção pedagógica, (... permitiu-me ter uma melhor relação com os meus alunos e ter mais ânimo, motivação e criatividade para superar os problemas e as dificuldades, ...)" B2 : "... as dificuldades que senti, no início... relativamente ao meu desempenho, estratégias que utilizava e decisões de ajustamento, foram ... parcialmente superadas. Não digo totalmente, porque sei que ainda posso aprender a melhorar mais a minha intervenção pedagógica."
		b) Percepção de evolução da própria qualidade da intervenção pedagógica	X		X	X			
		c) Percepção de mais competência pedagógica			X				
		d) Evolução no relacionamento professor-aluno	X		X				
		e) Evolução na motivação dos alunos para as aulas	X			X			
	1.3.2 Técnicas de instrução	a) Consciência da importância do uso correcto da demonstração na aprendizagem dos alunos.				X			B1:" Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio... Utilizei, sempre que possível, a demonstração, pois, visualizando os exercícios, os alunos, integravam melhor no seu esquema corporal o que lhes era pedido. Quando sei que algum aluno executa bem, peço que exemplifique, ao mesmo tempo que vou transmitindo informação" B1: "... tentei melhorar, desde o início do ano lectivo até agora, os aspectos relacionados com ..., o aumento do número e qualidade de <i>feedbacks</i> ,..." C2:"...de facto, através das estratégias de ensino usadas, originadas pela necessidade de transmitir informação aos alunos com regularidade, sobre a sua prestação motora, aumenta a necessidade da qualidade de feedback transmitido, sendo os tipos mais aconselháveis o <i>prescritivo</i> e o <i>positivo</i> ."
		b) Consciência da importância em aumentar a frequência do FB			X				
		c) Consciência da importância em aumentar o valor informativo do FB			X			X	
	1.3.3 Decisões de ajustamento	a) Reconhecimento da influência da melhoria da qualidade e pertinência das decisões de ajustamento na segurança do professor em aula				X			B2:"Esta mudança na minha atitude, provocou também uma evolução na minha intervenção pedagógica, pois permitiu-me ter uma melhor relação com os meus alunos e ter mais ânimo, motivação e criatividade para superar os problemas e as dificuldades, melhorando assim também, as minhas decisões de ajustamento. B2: (...) as dificuldades que senti, no início do estágio pedagógico relativamente ao meu desempenho, estratégia que utilizava e decisões de ajustamento, foram neste segundo período, pelo menos, parcialmente superadas."
	1.3.4 Avaliação dos alunos	a) Percepção de maior facilidade no processo avaliativo dos alunos			X				B1:"Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio, nomeadamente ao nível ... de uma maior facilidade na avaliação dos alunos, ..."
1.3.5 Gestão dos tempos de aula	a) Reconhecimento da importância do uso de técnicas e estratégias de gestão e organização da aula adequadas que optimizem o tempo de prática dos alunos			X				B1:"Tenho a consciência de que tenho evoluído bastante, até a este momento do estágio, nomeadamente ao nível,...da maximização do tempo potencial de aprendizagem,... de uma gestão mais adequada do tempo,..." B1:"Relativamente à metodologia por mim utilizada, ela vai no sentido de proporcionar a todos os alunos o maior tempo de exercitação possível, atendendo às condições quer espaciais, quer materiais, quer climatéricas." B1:"Na realização propriamente dita da aula, tenho tentado sempre ser assíduo, pontual	

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
									<p>tentando sistematicamente encontrar formas que reduzam o tempo de espera, maximizando-se o tempo potencial de aprendizagem.”</p> <p>B1:“Nas formas de gestão e supervisão da aula tentei melhorar, desde o início do ano lectivo até agora, os aspectos relacionados com o aumento do tempo de empenhamento motor, o aumento do número e qualidade de feedbacks, a redução dos tempos de transição e organização.”</p>
	1.3.6 Controlo disciplinar através da motivação	a) Consciência de que o uso da técnica ou estratégia de ensino correcta resolveu a maioria das dificuldades de controlo disciplinar				X		X	<p>A1:“A medida que as aulas foram decorrendo, foram surgindo situações motivo de alegria, como por exemplo verificar o interesse e motivação dos alunos nas aulas, as suas evoluções nos diferentes domínios e o próprio relacionamento com os alunos quer nas aulas quer fora das aulas.”</p> <p>B1: “Tenho tido a oportunidade de me aperceber que os alunos de ambas as turmas têm uma grande preferência pelos desportos colectivos, e mais ainda quando estes eram praticados ao ar livre.”</p> <p>B1:“Ao longo das aulas, sobretudo no início, fui tendo um comportamento com os alunos que considero adequado, já que tentei sempre que possível manter alguma distância e sobretudo mostrar-lhes que sabia o que estava a fazer, inculcando-lhes a ideia que tinham um professor que gostava de respeito.”</p>
b) Consciência da importância da motivação dos alunos em aula no controlo disciplinar		X		X	X			X	<p>B1:“No decorrer da aula, tentei encontrar sempre um clima positivo e alegre, onde dei o meu melhor de forma a ensinar e transmitir conhecimentos e motivar os alunos para a prática e realização da disciplina.”</p> <p>B2:“... a motivação intrínseca dos alunos é fundamental para a abordagem de uma determinada modalidade e neste caso, foi precisamente essa falta de motivação que condicionou ...a minha intervenção, apesar de ao longo do relacionamento com os alunos, os resultados obtidos foram melhorando.”</p>
c) Indícios de percepção da motivação <u>pela</u> prática como meio fundamental de controlo disciplinar				X					<p>B2: “Esta mudança na minha atitude, provocou também uma evolução na minha intervenção pedagógica, pois permitiu-me ter uma melhor relação com os meus alunos e ter mais ânimo, motivação e criatividade para superar os problemas e as dificuldades,</p> <p>B2: (...) as dificuldades que senti, no início do estágio pedagógico relativamente ao meu desempenho, estratégia que utilizava e decisões de ajustamento, foram neste segundo período, pelo menos, parcialmente superadas.”</p> <p>C2:“Actualmente tal facto já não se justifica (controlar os comportamentos desviantes) visto que os comportamentos desviantes verificados na dita turma estão em larga medida diminuídos e as aulas decorrem de uma maneira satisfatória. Esta situação foi atingida recorrendo a estratégias que aproximavam os exercícios da situação de jogo provocando uma maior mobilização e aplicação dos alunos nos exercícios que lhes eram propostos.</p> <p>C2:“Analisando todo este percurso enquanto docente de Educação Física, verifico que o entusiasmo por nós transmitido reflecte-se, em parte, nas acções dos alunos,....”.</p>
d) Percepção sobre a importância do comportamento adoptado pelo professor sobre o comportamento dos alunos						X			X

Numa análise transversal dos resultados, verificamos que é o **controlo disciplinar** que reúne a maior parte das dificuldades dos indivíduos (B1,B2,C1,C2), traduzidas na **falta de capacidade de controlo dos comportamentos inapropriados** (B1,B2,C1), (“Uma grande dificuldade que senti inicialmente foi optar por uma atitude em relação

aos alunos, de forma a conseguir mantê-los disciplinados e organizados, ...”), no **desconhecimento das técnicas de intervenção pedagógica de disciplina** (B1,B2,C1,C2):

“Em relação ao domínio socio-afectivo, esta turma no geral demonstra muitos comportamentos desviantes, isto é, embora reine um ambiente de respeito entre alunos e professor, já tive por mais do que uma vez interromper a aula para chamar a atenção de certos elementos da turma.”;

em **tarefas pouco pertinentes ou mal ajustadas à situação de ensino** (C2):

“Tais tarefas foram sendo realizadas com melhor ou pior eficácia, e surgiram alturas de desmotivação, especialmente, quando os exercícios propostos não correspondiam aos objectivos para eles traçados. Esta desmotivação não foi só sentida por mim mas acabou por se reflectir também no comportamento dos alunos, ..., começou a apresentar comportamentos desviantes.”;

e à **falta de capacidade de entendimento da responsabilidade do professor no clima disciplinar da aula** (C2):

“Embora a causa desses comportamentos (de indisciplina) possam derivar de múltiplas origens, exercícios sem eficácia, o facto de estarem perante uma professora estagiária, problemas próprios da idade (falta de objectivos, imaturidade etc.), o facto de chegarem a uma escola nova.”.

Estes resultados estão em linha com a generalidade dos estudos tanto os generalistas do ensino, como Amado (2001), que como vimos considera ser o controlo disciplinar uma das questões mais sensíveis da profissão docente, mais ainda nos novatos, e para a qual, segundo ele, a formação inicial não prepara especialmente, como os especialistas em Educação Física, como Borys e Fishburne (1990) e Piéron (1996) que concluíram que os professores principiantes classificavam os comportamentos de desvio e o nível de participação dos alunos entre os acontecimentos mais importantes, baseando-se sempre no princípio de que alunos empenhados em participação intensa não têm tanta disponibilidade para comportamentos inapropriados.

Também Santos (2001) concluiu ser o controlo disciplinar dos alunos, a maior dificuldade apresentada pelos estagiários na intervenção pedagógica, atribuindo-o à falta de competências nos três momentos de gestão por ela considerados: gestão do ambiente ensino-aprendizagem; da instrução e dos comportamentos.

A esta análise não podemos deixar de associar os resultados da subcategoria seguinte, respeitante às **dificuldades em encontrar estratégias motivacionais ajustadas**, onde, para além de surgirem novamente os dois indivíduos do nível intermédio (B1,B2), evidenciando **dificuldades em perceber quais as estratégias de ensino mais adequadas** (B2), as **dificuldades de motivar pela estrutura da aula** (B2), **dificuldade em motivar pela atitude e forma de estar do professor** (B2), surge agora a estagiária A1, que não tendo manifestado dificuldades no controlo disciplinar, vem, no entanto, desta forma indirecta, revelar-nos não ter ainda

um controlo disciplinar efectivo, sobre as suas turmas, já que, juntamente com os colegas B1 e B2, revela ***dificuldade em assumir as responsabilidades na falta de motivação dos alunos:***

A1: "... a motivação intrínseca dos alunos é fundamental para a abordagem de uma determinada modalidade e neste caso, foi precisamente essa falta de motivação que condicionou...a minha intervenção, ...";

Assim, dos seis indivíduos, temos cinco que, de uma forma ou outra, nos revelaram dificuldades nesta dimensão.

De acordo com as afirmações dos indivíduos e, voltando às ***dificuldades motivacionais***, estas manifestaram-se em quatro âmbitos distintos: a nível das ***estratégias de ensino e na capacidade de encontrar a mais ajustada para cada situação de ensino (B2):***

"Foram estas dificuldades (...conseguir mantê-los disciplinados e organizados, ...encontrar estratégias para motivar os alunos...), que inicialmente me deixaram mais desmotivada, pois por mais estratégias que eu utilizasse, não conseguia obter os resultados que pretendia.";

a ***nível da estrutura das aulas*** e da sua repercussão na manutenção de elevados níveis de motivação durante a aula (B2):

"A minha primeira impressão desta turma foi, de que seria uma turma bastante "Boa", ... com o decorrer das aulas, as minhas expectativas estão a sair ... frustradas, ... mostra um desinteresse profundo pela prática de educação física, nomeadamente pela modalidade de basquetebol, não cooperando ou melhor não se empenhando nas situações propostas nestas primeiras aulas.";

a nível da ***atitude e forma de estar do professor em aula (B2):***

"Iniciei este mês de Janeiro com novas expectativas, tentando assim criar alguma motivação dentro de mim para superar todas as barreiras e problemas que pudessem surgir neste novo período lectivo. Essas expectativas baseavam-se no facto de iniciar um novo bloco de modalidades, que em princípio teriam um efeito diferente sobre os alunos e assim a minha motivação surgiria do facto de esse efeito ser positivo e ser possível criar um bom clima relacional com os alunos, tornando assim as aulas dinâmicas e agradáveis, quer para mim, quer para os alunos.";

e, por fim, na ***dificuldade do estagiário em assumir as responsabilidades na falta de motivação dos seus alunos***, avançando com justificações que, apesar de válidas, não apagam a sua "culpa" (A1,B1,B2):

"... a motivação intrínseca dos alunos é fundamental para a abordagem de uma determinada modalidade e neste caso, foi precisamente essa falta de motivação que condicionou...a minha intervenção, ...".

Estes conjunto de dificuldades já identificadas por inúmeros autores, (Siedentop e Eldar, 1989; Tochon, 1993; Dodds, 1994; Ennis, 1994; Piéron e Carreira da Costa, 1995), são reflexo dos desempenhos pouco consistentes dos professores principiantes nomeadamente a nível do fornecimento de informação de forma frequente e pertinente aos alunos, na gestão apropriada do tempo de aula, no fornecimento dum *feedback* de qualidade e na capacidade de manutenção dum clima positivo nas aulas, conduzindo e justificando a falta de consciência, nas suas

decisões pré interactivas, sobre a necessidade de organizar a prática pedagógica de forma a potencializar e maximizar as aprendizagens dos seus alunos.

Começa aqui a ser evidente que numa escala de dificuldades-tipo comuns aos professores novatos, (Veenman 1984, 1988), os primeiros lugares são ocupados pela preocupação com a disciplina na sala de aula e a motivação dos alunos para as aulas, o que é atribuído por Santos (2001) à ausência de competências dos estagiários relativamente à prevenção da disciplina na sala de aula, que se traduz numa carência e desajustamento de estratégias face às situações problemáticas.

Passando para uma análise vertical, consideramos importante destacar, porque terá desenvolvimentos futuros, o facto da estagiária C2 apresentar registos em todos os indicadores da subcategoria **controlo disciplinar**, enquanto no que respeita à subcategoria das **estratégias motivacionais adequadas**, surge-nos a estagiária B2 com a totalidade dos registos, o que se justifica pelo baixo nível de conhecimentos da primeira e pela forma angustiada como a outra viveu o Estágio e que, com a continuação desta análise, se vai tornar mais claro.

Quanto às restantes categorias e subcategorias deste Tema, ficou bem expresso pelos resultados obtidos, a falta de relevância que lhes é atribuída, aspecto que seria positivo se resultasse do domínio dos conhecimentos por parte dos indivíduos, o que pela análise dos restantes Temas deste momento e dos momentos seguintes, percebemos não coincidir com a realidade. A própria análise da categoria relativa às **Percepções sobre as suas evoluções no processo de aprendizagem**, nos deixam perceber a existência de outras dificuldades, que embora não assumidas enquanto tal, vêm aqui referidas como já ultrapassadas ou em fase de resolução.

Antes de entrarmos na análise daquela categoria, merecem referência, ainda dentro do campo das dificuldades, os *problemas sentidos na tomada de decisões de ajustamento de qualidade* pelos estagiários B2 e C2, escolhidos pelas suas dificuldades, sendo que numa análise vertical deste último, verificamos ser o único caso em que surgem registos em todas as categorias e subcategorias relativas às dificuldades (tarefas a propor aos alunos; feedback; decisões de ajustamento; gestão dos tempos de aula e controlo disciplinar), excepto no que respeita à *motivação dos alunos*, mas cujas dificuldades se subentendem pelos registos respeitantes aos **problemas no controlo disciplinar das turmas**.

Estes resultados de B2 e C2 quanto às **decisões de ajustamento** eram expectáveis dados os seus percursos problemáticos até então; no entanto, mais adiante obteremos resultados idênticos na generalidade dos estagiários que, por não estarem a sentir dificuldades significativas na leccionação, não se têm deparado com a premência em tomar aquele tipo de decisões, facto que, ainda, não lhes permitiu ter consciência da sua real complexidade, o que acontecerá à medida que for aumentando quer a complexidade das suas aulas, quer a preocupação em ensinar os alunos.

Importante ainda de referir o facto de, até ao momento, não ter surgido qualquer registo referente à estagiária A2, o que poderia levar-nos a supor não estar a sentir este tipo de dificuldades. No entanto, quando passamos para os outros Temas apercebemo-nos que aquela ausência se deve, em grande parte, ao facto de aquela ainda se encontrar muito apegada às mesmas preocupações e mesmas angústias que constatámos aquando das expectativas relativas ao Estágio.

Relativamente à categoria das **Percepções dos indivíduos sobre o próprio processo evolutivo na realização das aulas**, que como referimos, nos deixa inferir dificuldades que não foram expressas, temos novamente como resultado duma análise transversal, a subcategoria do **controlo disciplinar** como a mais referida, apenas ultrapassada ligeiramente pela subcategoria da **competência pedagógica do professor**.

Como já referimos, enquanto as duas primeiras categorias deste Tema traduziam dificuldades sentidas, esta é como que um despertar dos indivíduos para as suas dificuldades e formas de as resolver, não se encontrando ainda aqui, de um modo geral, conhecimentos adquiridos e consolidados mas apenas reconhecimentos e tomadas de consciência sobre os resultados das suas decisões pré e interactivas.

Assim sendo, podemos verificar que, com excepção dos indivíduos A2 e C1, os restantes quatro tomaram consciência da **importância da motivação dos alunos em aula sobre a qualidade do seu comportamento**,

“À medida que as aulas foram decorrendo, foram surgindo situações motivo de alegria, como por exemplo verificar o interesse e motivação dos alunos nas aulas, as suas evoluções nos diferentes domínios e o próprio relacionamento com os alunos quer nas aulas quer fora das aulas.”; “Actualmente tal facto já não se justifica (controlar os comportamentos desviantes) visto que os comportamentos desviantes verificados na dita turma estão em larga medida diminuídos e as aulas decorrem de uma maneira satisfatória. Esta situação foi atingida recorrendo a estratégias que aproximavam os exercícios da situação de jogo provocando uma maior mobilização e aplicação dos alunos nos exercícios que lhes eram propostos”;

tendo ainda os indivíduos B2 e C2 percebido a **importância do uso da técnica ou estratégia de ensino correctas no controlo disciplinar**,

“... as dificuldades que senti, no início do estágio pedagógico relativamente ao meu desempenho, estratégia que utilizava e decisões de ajustamento, foram neste segundo período, pelo menos, parcialmente superadas.”; “ Actualmente tal facto já não se justifica (controlar os comportamentos desviantes) visto que os comportamentos desviantes verificados na dita turma estão em larga medida diminuídos e as aulas decorrem de uma maneira satisfatória. Esta situação foi atingida recorrendo a estratégias que aproximavam os exercícios da situação de jogo provocando uma maior mobilização e aplicação dos alunos nos exercícios que lhes eram propostos.”.

De referir ainda dentro da mesma categoria e subcategoria, a **percepção sobre a importância do comportamento adoptado pelo professor sobre o comportamento dos alunos**, demonstrada pelos B1 e C2,

“No decorrer da aula, tentei encontrar sempre um clima positivo e alegre, onde dei o meu melhor de forma a ensinar e transmitir conhecimentos e motivar os alunos para a prática e realização da disciplina.”; (“ Analisando todo este percurso enquanto docente de Educação Física, verifico que o entusiasmo por nós transmitido reflecte-se, em parte, nas acções dos alunos.”;

assim como os indícios sobre a **percepção da motivação pela prática como meio fundamental de controlo disciplinar**, manifestado apenas por B1:

“Tenho tido a oportunidade de me aperceber que os alunos de ambas as turmas têm uma grande preferência pelos desportos colectivos, e mais ainda quando estes eram praticados ao ar livre.”.

Quando passamos para uma análise vertical desta subcategoria, **controlo disciplinar através da motivação**, verificamos que o indivíduo B1 é o que transmite a ideia de maior evolução, apresentando registos em três dos quatro indicadores possíveis, incluindo a **percepção sobre a importância do comportamento adoptado pelo professor sobre o comportamento dos alunos** que veio responder directamente à dificuldade manifestada anteriormente em **assumir a responsabilidade na falta de motivação dos alunos**.

No entanto e, não questionando o seu processo evolutivo, estamos em crer que estes resultados estão de alguma forma “contaminados” com a sua forma de ser e estar no Estágio e com a grande importância que atribui a si próprio e à sua intervenção, o que mais à frente analisaremos.

Dentro deste Tema e na mesma categoria, **percepções dos indivíduos sobre o seu processo evolutivo quanto à realização das aulas**, temos ainda de referir a subcategoria da **competência pedagógica**, aquela que mais registos apresentou (10).

Excepto a estagiária A2, o que já vem de trás, todos os outros assinalaram um ou mais indicadores, considerando, portanto, terem desenvolvido o seu nível de

competência pedagógica, sendo a **percepção da evolução da própria qualidade da intervenção pedagógica** o indicador mais valorado (3).

Estes resultados levam-nos a concluir que cinco dos seis indivíduos estavam, neste momento do Estágio, sensíveis à sua evolução, sendo aquela e, segundo eles, mais significativa a nível da sua competência pedagógica e no controlo disciplinar através da motivação para as aulas.

Facilmente nos apercebemos da íntima relação existente entre estes dois aspectos, já que tendo o controlo disciplinar constituído inicialmente a sua maior preocupação e dificuldade em concretizar, ao perceberem que o estão a conseguir, mesmo que parcialmente, associam-no desde logo a um aumento da sua competência pedagógica, o que não deixa, em parte, de ser verdade.

No entanto, a competência pedagógica entendida como capacidade de ensinar, apenas vem referido pelos indivíduos A1 e B1, que se manifestam expressamente à evolução da qualidade das aprendizagens dos seus alunos, sendo que a maioria a associam à melhoria da qualidade da sua intervenção pedagógica, havendo ainda registos relativos à melhoria do clima na relação pedagógica professor-aluno, à melhoria da competência pedagógica numa forma geral e à evolução na motivação dos alunos para as aulas.

Portanto, apesar dos cinco indivíduos se considerarem mais competentes pedagogicamente, apenas os dois melhores indivíduos, sem problemas, (A1, B1) se referem ao produto dessa maior competência - **a qualidade das aprendizagens dos seus alunos**.

Antes de finalizarmos este Tema, consideramos importante, com base numa análise vertical de todos os estagiários, evidenciar os resultados de três deles. O estagiário A2 que não valorou qualquer categoria ou subcategoria deste Tema, indicando-nos, como já referimos anteriormente, que as suas preocupações são de outro nível. O estagiário C2 que, confirmando a sua selecção para esta amostra, apresenta nove registos no conjunto das categorias relativas às dificuldades, contra quatro apenas na categoria que se refere às percepções sobre o seu processo evolutivo, dos quais três no controlo disciplinar através da motivação para as aulas e um relativo à consciência da importância em aumentar o valor informativo do feedback.

Isto revela-nos que, por um lado, a sua evolução foi pouco significativa e divergente dos colegas em estudo e, por outro, que a sua grande dificuldade inicial estava em fornecer informação útil e fundamental aos seus alunos de forma a facilitar-lhes as aprendizagens, e que, ao tomar consciência do problema e ao começar a resolvê-lo, conseguiu aumentar a motivação dos alunos para as aulas, estabelecendo assim um contexto pedagógico mais favorável, do que até então, para desenvolver o seu trabalho.

Ao contrário do anterior, o estagiário B1 apenas apresenta três registos nas dificuldades, dois relativos ao controlo disciplinar e um outro, relacionado com este, referente à dificuldade em assumir as responsabilidades na falta de motivação dos alunos em aula, elevando-se para treze os indicadores assinalados, quando passamos para a categoria da percepção do seu processo evolutivo, sendo, de longe, o indivíduo que em mais aspectos considera ter evoluído nesta fase do Estágio, já que a estagiária A1, a que mais se aproxima daquele resultado, referiu apenas cinco dos indicadores.

Não pondo em causa o processo evolutivo daquele estagiário (B1), não podemos, no entanto, deixar de associar, pelo menos em parte, este elevado número de registos à tendência revelada para o auto elogio, levando-nos, tal como anteriormente, a encarar com algumas reservas aqueles resultados.

Como já o afirmámos, cada estagiário é um indivíduo cujo desempenho sofre de inúmeras influências: capacidade própria de aprendizagem e empenho no processo de aprendizagem; percurso na formação inicial; crenças e valores pessoais e profissionais; objectivos definidos; características pessoais favoráveis ao desempenho da profissão; características do contexto em que se desenrola o seu estágio (tipo de alunos, tipo de colegas, tipo de desempenho dos orientadores, receptividade e capacidade de integração da Escola, etc.), entre outras, fazendo com que, quer o tipo das dificuldades iniciais mas principalmente a sua profundidade, se manifestem muito distintas.

Isto mesmo foi verificado por Bullough (1993), num estudo metodologicamente próximo do nosso, concluindo que os factores pessoais e contextuais são fundamentais para o desenvolvimento profissional e na forma como os professores principiantes adoptam o seu papel e desenvolvem o currículo.

Esta realidade vem, em parte, reflectida nas várias concepções da carreira docente por nós revisitadas na primeira parte deste estudo, onde havendo unanimidade sobre a existência duma fase de “desconforto” no início da carreira, o mesmo já não acontece quanto à sua duração, com autores a reduzi-la ao (s) primeiro(s) mês(es) (Feiman-Nemser, 1983; Fuller, 1969; Ryan, 1986; et al), e outros alargando-a aos primeiros anos, (Berliner, 1987; Huberman, 1992; Siedentop, 1990; Sikes, 1985; et al).

Análise dos resultados do Tema 2 – Formação académica dada pela Faculdade

Neste tema que, como já o afirmámos, reúne as percepções e convicções dos indivíduos relativamente à formação tida na Faculdade, encontrámos dois conjuntos distintos de ideias a partir dos quais constituímos as categorias (quadro 16).

Quadro 16: Tema 2. Formação Académica dada pela Faculdade (1º Semestre)

Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
2.1 Dificuldades Sentidas relativas à formação académica	a) Formação insuficiente face às necessidades			x			x	B1: “No que diz respeito aos restantes processos pedagógicos, tenho vindo a constatar uma realidade que me parece bastante negativa, que os 4 anos de Faculdade não fornecem os dados e os conhecimentos suficientes para enfrentar a realidade da escola.” C2: “Os problemas referidos no ponto anterior deixaram a sensação de alguma falta de preparação, quatro anos de faculdade parecem não ter uma parte prática eficaz e consentânea com a realidade.”
	b) Falta de experiências práticas em contexto real que tivessem resolvido algumas dificuldades antes do estágio	x			x		x	A1: “Relativamente à forma como fomos “preparados” para enfrentar este desafio, nos anos precedentes do curso, penso que a maior lacuna são as experiências práticas.” B2: “As dificuldades iniciais, também se deveram em parte, à completa falta de experiência de ensino no contexto real da escola, visto durante os quatro anos de formação na faculdade, as situações criadas eram muito diferentes...” C2: “A quase ausência de vivências reais, já que as simulações de aulas são feitas com os próprios colegas, e falta de confronto directo com a realidade do meio escolar, resulta no surgimento, já durante o ano de estágio, de dúvidas para as quais a resposta deveria ter sido apreendida anteriormente.” C2: “De facto num outro contexto de aprendizagem, perguntas, respostas, simulações, conjugando teoria e práticas deveriam ter preparado o estagiário, de modo a que, agora, confrontado com a realidade, pudesse resolver de forma célere, as situações de desconforto, conflitos e outras que vão surgindo, possibilitando um acompanhamento mais próximo dos alunos e uma melhor compreensão da sua situação, dos seus anseios, das suas perspectivas, enfim, da sua realidade.”
	c) Ausência de formação em algumas matérias			x				B1: “...durante o processo de ensino fui confrontado com uma unidade didáctica, em que não tinha os conhecimentos necessários sobre os conteúdos em questão, [no entanto, de forma a ultrapassar este problema aprendi (de modo individual, autodidacta) os conteúdos teóricos e práticos dessa modalidade desportiva, que é precisamente o corfebol (formação contínua).”
2.2 Formas de entender a formação académica	a) Formação académica insuficiente implicando um grande esforço do individuo para completar o que não foi feito pela Faculdade			x				B1: “...tenho vindo a constatar uma realidade que me parece bastante negativa,) que os 4 anos de Faculdade não fornecem os dados e os conhecimentos suficientes para enfrentar a realidade da escola. O que só se tem vindo a superar com imensa pesquisa e trabalho o que ao longo dos quatro anos de licenciatura deveria ser contemplado.”
	b) Formação académica em falta, implica responsabilidades de auto formação	x						A1: “Em termos dos conteúdos provenientes da formação universitária anterior, penso que a sua maior ou menor adequação e relevância dependem um pouco do interesse com que “recebemos” e/ou aprofundámos esses conteúdos.”

A primeira e, mais referida, diz respeito às **dificuldades sentidas no processo ensino-aprendizagem** relacionadas com a formação académica, traduzidas em três indicadores: a **falta de experiências práticas em contexto real** (A1,B2,C2), a **formação insuficiente face às necessidades** (B1, C2), e a **ausência de formação em algumas matérias** (B1).

A segunda categoria, refere-se às **formas de entender a formação académica**, a qual é vista de duas maneiras: como **insuficiente e implicando um grande esforço do indivíduo para fazer o que teria competido à Faculdade** (B1), e como **tarefa de autoformação da responsabilidade do próprio indivíduo** (A1).

Explorando estes resultados verificamos que, tal como até aqui, a estagiária A2 não apresenta qualquer registo, o que nos levaria a concluir mais uma vez pela ausência de dificuldades a este nível, no entanto, os resultados que adiante encontraremos revelar-nos-ão uma realidade diferente.

Começando pela segunda categoria e, apesar de apenas ser referida por dois estagiários, consideramos estes resultados muito interessantes já que são dois indivíduos que tendo estado sujeitos à mesma formação e com bons níveis de prestação, traduzem duas formas diferentes de estar e entender o próprio processo formativo. Assim, enquanto a estagiária A1, a melhor do conjunto, não aponta lacunas na formação à instituição formadora, considerando ser da responsabilidade própria a adequação à realidade da formação recebida e a busca de mais formação, (“Em termos dos conteúdos provenientes da formação universitária anterior, penso que a sua maior ou menor adequação e relevância dependem um pouco do interesse com que “recebemos” e/ou aprofundámos esses conteúdos.”); **O estagiário B1**, de nível intermédio mas sem dificuldades, considera que a formação foi **insuficiente**, (“No que diz respeito aos restantes processos pedagógicos, tenho vindo a constatar uma realidade que me parece bastante negativa,) que os 4 anos de Faculdade não fornecem os dados e os conhecimentos suficientes para enfrentar a realidade da escola. “) e **mesmo ausente em algumas matérias**, “...durante o processo de ensino fui confrontado com uma unidade didáctica, em que não tinha os conhecimentos necessários sobre os conteúdos em questão, no entanto, de forma a ultrapassar este problema aprendi (de modo individual, autodidacta) os conteúdos teóricos e práticos dessa modalidade desportiva, que é precisamente o corfebol (formação contínua).”, transmitindo a ideia de que só com muito esforço e sacrifício pessoal lhe foi possível ultrapassar aquelas lacunas, tendo sido obrigado a substituir-se à Faculdade.

Também de referir em relação a este Tema, o facto de três dos indivíduos considerarem ser necessárias mais experiências práticas em contexto real, como forma de resolver um conjunto de dificuldades, que designaremos de “primárias”, opinião que consideramos pertinente e que nos anos subsequentes à recolha destes

dados, levou a ajustamentos, quer com a alteração do plano de estudos da licenciatura quer pela revisão programática de algumas unidades curriculares.

Ainda quanto à formação académica, é de referir a posição da estagiária C2 que, para além de partilhar da opinião anterior, também considera a formação dada pela Faculdade, insuficiente face às necessidades, posição que nos parece ser consequente das suas inúmeras dificuldades, (“Os problemas referidos no ponto anterior deixaram a sensação de alguma falta de preparação, quatro anos de faculdade parecem não ter uma parte prática eficaz e consentânea com a realidade.”).

Facilmente se compreende a impossibilidade da formação inicial abranger todas as matérias e conteúdos, mais ainda num âmbito científico, como a actividade física, em que aquelas estão em constante surgimento ou actualização, devendo sim, a par dum conjunto de conteúdos fundamentais, instruir o aluno no sentido da formação autónoma e da responsabilização pelo próprio desenvolvimento profissional.

De acordo com Costa et al (1996), Piéron (1996), Onofre (2000) e muitos outros, para além do programa de formação inicial, o futuro professor sofre inúmeras influências exteriores, admitindo-se cada vez mais que a formação de um professor começa muito antes da sua entrada no programa de formação, interiorizando, muitas vezes inconscientemente, o seu papel enquanto professor, a sua função e o seu estatuto.

Muitos constroem uma representação, em grande parte, a partir da sua própria experiência de alunos e da formação que frequentaram, sendo compreensível que as suas atitudes de maior ou menor aderência à docência e às imagens acerca de si, enquanto professor, se transformem quando acontecem os primeiros contactos como docente com a realidade escolar, (Damião, 1997).

Sendo assim, os conhecimentos, atitudes e valores relativos ao ensino das actividades físicas e desportivas são construídos a partir de várias origens, nem sempre convergentes, sobre as quais se introduz a formação profissional superior, dependendo o efeito dos programas largamente dessas vivências, às quais temos sempre de acoplar os traços psicológicos do indivíduo, nomeadamente a sua forma de lidar com o sucesso/insucesso das acções profissionais que desenvolve.

Tudo isto é deduzível destes resultados, quando indivíduos com formação inicial idêntica revelam posturas distintas face à qualidade e extensão da formação recebida assim como à responsabilidade pelo seu incremento.

Análise dos resultados do Tema 3 – Processo de Estágio Pedagógico

Este Tema, composto por cinco grandes categorias, reúne em si todos os aspectos, normalmente dificuldades ou preocupações, sentidas pelos indivíduos relativamente ao modelo ou à estrutura do processo de EP, sendo portanto, um tema mais abrangente (quadro 17).

Quadro 17: Tema 3. Processo de Estágio Pedagógico (1º Semestre)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A	A	B	B	C	C	
			1	2	1	2	1	2	
3.1 Formas de sentir e perceber o EP	3.1.1 Sentimentos relativamente ao Estágio	Medo/Receio		x		x		x	<p>B2:“Foi, portanto, com algum receio, incerteza e ansiedade que vivi (o período antes de iniciar o estágio e mesmo) nos primeiros dias após o seu início.”</p> <p>A2:“(Este) sentimento de insegurança ficou mais forte após as primeiras reuniões de Conselho de Turma, que se realizaram no início do mês de Setembro, onde se procedeu à caracterização dos alunos da turma. Nesta altura tomei conhecimento que as turmas que me haviam sido destinadas eram constituídas por alunos de nível médio-baixo, com problemas familiares, problemas de comportamento, alunos com Necessidades Educativas Especiais, inclusive, uma aluna com Paralisia Cerebral e um com problemas de audição, alunos com aproveitamento muito baixo. Perante este panorama, o medo e o receio de falhar tornam-se mais fortes.”</p> <p>A2:“Com o passar do tempo as coisas vão melhorando e começamos a sentir-nos melhor e mais tranquilos. Com bastante trabalho, na mesma, mas mais organizados e conscientes.”</p> <p>C1:“Finalmente chegou o dia da apresentação na escola, um misto de receio e vontade de começar, eram os sentimentos que me acompanhavam.”</p>
		Incerteza				x			
		Ansiedade					x		
		Insegurança		x					
		Vontade de começar						x	
	Tranquilidade			x					
	3.1.2 Importância dada ao Estágio	Decisivo na qualidade da formação profissional				x		x	
		Prática pedagógica como fundamental para levar à competência pedagógica				x			
		Momento de integração de conhecimentos teóricos e práticos				x			
	3.1.3 Estágio como um processo evolutivo faseado	Consciência da existência de fases já ultrapassadas	x			x			
3.2 Factores percebidos como facilitadores da integração do estagiário na escola	Eventos formais de recepção organizados pela Escola		x						
	Uma recepção positiva pelos professores em geral		x						
	Uma recepção positiva pelo grupo de Ed. Física	x					x		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso	
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2		
3.3 Realidade encontrada no processo de EP		Uma recepção positiva pelos órgãos de gestão e administrativos da Escola	x					x	<p>C1:"Quanto ao grupo de Educação Física, se relativamente à sua disponibilidade, receptividade e até algum interesse pelas nossas tarefas, não goraram as minhas expectativas iniciais, ..."</p> <p>C1:"Aqui os órgãos administrativos da escola tiveram um importante papel na nossa integração já que foram apoiando e dando reforço positivo relativamente ao trabalho que iam desenvolvendo."</p>	
		Experiência anterior da Escola com núcleos de estágio	x							
	3.3.1 Papel do Orientador da escola	Promotor de bom clima			x			x	<p>A2:"O papel do orientador, nestes aspectos, também é muito importante. O meu orientador ajudou-me muito a passar e ultrapassar as dificuldades e as ansiedades. Sempre nos disse que eram muitos trabalhos mas que conseguiríamos fazê-los todos e que havia tempo para tudo."</p> <p>A2:"É muito importante ter o apoio (dos colegas de trabalho e) dos orientadores."</p> <p>B1:"Relativamente ao orientador da escola, ... as expectativas vêm-se transformando em realidade. Tenho a reconhecer o papel fundamental que aquele tem vindo a desempenhar nesta etapa decisiva de formação, em que nós nos encontramos. Desde o início tem proporcionado o desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho ...e contribuído muito para a nossa integração no ambiente escolar."</p> <p>C1:"Também em relação aos orientadores, tenho a referir que as minhas expectativas iniciais se verificaram já que ambos têm sido fundamentais neste nosso processo de aprendizagem, mantendo um bom ambiente o que nos tem proporcionado óptimas condições de trabalho."</p> <p>C1:"Especificamente em relação à orientadora da escola, tem sido exigente quanto ao cumprimento das tarefas o que me obriga a ser organizado para conseguir responder atempadamente e de forma correcta..."</p>	
		Apoio		x						
		Incentivador		x				x		
		Integrador			x					
		Desempenho do orientador considerado fundamental em relação à generalidade dos aspectos		x	x			x		
	3.3.2 Papel do Orientador da Faculdade	Apoio científico teórico			x					<p>B1:"A realidade não fugiu das expectativas, embora o número de reuniões tenham sido reduzidas até ao momento, entre os estagiários e o orientador da Faculdade, ... , pareceram-me suficientes, no que diz respeito aos aspectos gerais, fundamentalmente a nível de teorização da actividade docente, que me permitiram consolidar e assentar em terreno firme a minha linha de acção, não tanto no campo da prática pedagógica, mas mais no campo científico ao nível da actividade científico-pedagógica"</p> <p>C1:"Também em relação aos orientadores, tenho a referir que as minhas expectativas iniciais se verificaram já que ambos têm sido fundamentais neste nosso processo de aprendizagem, mantendo um bom ambiente o que nos tem proporcionado óptimas condições de trabalho."</p>
		Promotor de bom clima						x		
	3.3.3 Núcleo de Estágio	Apoio		x	x					<p>A2:"As conversas com os colegas de estágio e a troca de ideias e de experiências, também ajudaram bastante."</p> <p>"É muito importante ter o apoio dos colegas de trabalho..."</p> <p>B1:"A realidade encontrada não fugiu das expectativas...O bom relacionamento que temos contribui, em grande parte, para manter um clima favorável de solidariedade, inter-ajuda e de amizade, factores que tiveram influência no desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho, tendo o grupo encontrado condições óptimas para funcionar, ao longo do ano, de uma forma coesa e coerente com os princípios tacitamente aceites (como sejam o respeito pelas diferenças individuais e pela autonomia de cada um), na execução de um grande número de tarefas comuns."</p> <p>B1:"...apesar de sentir algumas dificuldades, estou consciente que grande parte destas têm vindo a ser superadas, com a constante ajuda dos colegas de estágio que continuamente são um ponto de referência para me aperceber da minha evolução."</p>
		Inter ajuda			x					
		Amizade			x					
		Respeito pelas diferenças individuais				x				
		Ajuda na evolução do indivíduo		x	x					
	3.3.4 Corpo Docente da Escola	Desilusão com o modo de estar e viver a escola da parte dos professores				x		x		<p>B1:"A realidade encontrada (relativo ao corpo docente) não veio confirmar as minhas expectativas, apesar da existência de muitos núcleos de estágio o que poderia contribuir para uma maior interacção entre os diferentes docentes isto não se verifica..."</p> <p>B1:"a maior parte dos docentes, faz da escola um local de depósito dos seus conhecimentos onde não existe praticamente qualquer troca de ideias, a interacção é bastante reduzida e quando existe é apenas com docentes da mesma área"</p> <p>C1:"Quando cheguei à Escola, notei desde logo, um certo distanciamento entre os professores, nomeadamente, na sala de professores, ..."</p>
3.3.5 Órgãos de Gestão	Apoio e motivação dos órgãos de gestão aos núcleos de estágio				x			<p>B1:"No entanto, parece-me de justiça referir o papel significativo que tiveram os órgãos administrativos da escola, nomeadamente no apoio e reforço positivo dado ao trabalho realizado, pela adesão pronta e solícita a actividades promovidas por cada grupo"</p>		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso	
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2		
3.4 Dificuldades sentidas no EP	3.4.1 Tarefas a desenvolver	Elevado número de tarefas a realizar no Estágio	x	x						<p>A1: "A parte das nossas aulas, havia todo um processo de planificação, observação de aulas dos colegas estagiários e professores e elaboração dos respectivos relatórios, preparação das actividades das diferentes áreas do estágio pedagógico, assessoria do Director de Turma, o que tornava o factor tempo uma fonte de pressão adicional (para além da vontade, subjacente, de querer fazer as coisas o melhor possível)."</p> <p>A2: "Lembro-me que a primeira reunião com o orientador de estágio, da escola, foi bastante stressante, porque ficámos a saber todos os trabalhos que iríamos ter que elaborar."</p> <p>A2: "Acho que durante grande parte do 1º período não dormi descansada! Trabalhávamos imenso durante o dia e à noite, quando me deitava não estava tranquila porque tinha a sensação que ainda tinha montes de coisas para fazer (e realmente tinha!)."</p>
	3.4.2 Relacionamentos dentro do processo de Estágio	Orientador da escola pouco claro levando à insegurança nas decisões							x	<p>C1: "...no entanto, por vezes é um pouco difícil compreendermos o que ela (orientadora da escola) pretende criando-nos situações de incerteza ou indecisão."</p> <p>C1: "Quando cheguei à Escola, notei desde logo, um certo distanciamento entre os professores, nomeadamente, na sala de professores, ..."</p>
		Professores da Escola pouco receptivos aos estagiários								x
Tendência para criar expectativas sobre os alunos com base no seu nível social									x	
3.5 Dificuldades ultrapassadas ao longo do EP	3.5.1 Tarefas a desenvolver	Número de tarefas considerado acessível	x							<p>A1: " (O receio nesta altura era possibilidade de não conseguir conciliar todo o trabalho do estágio pedagógico, monografia e actividades extra curriculares.) No entanto as tarefas foram sendo realizadas tendo os resultados, até este momento, sido bastante favoráveis. "</p> <p>A2: "Até uma pessoa "entrar" no ritmo de trabalho do ano de estágio e começar a fazer as coisas (por exemplo, os planos de aula que no início demoram horas e no final já se elaboram em 30 minutos) com maior fluidez, custa um bocadinho!"</p> <p>A2: "Com o passar do tempo as coisas vão melhorando e começamos a sentir-nos melhor e mais tranquilos. Com bastante trabalho, na mesma, mas mais organizados e conscientes."</p>
		Tempo das tarefas diminui com a experiência		x						
	3.5.2 Estratégias de superação encontradas pelo estagiário para ultrapassar as dificuldades sentidas	Processo de auto motivação alterando a forma de reagir face às dificuldades							x	<p>B2: "Iniciei o mês de Janeiro com novas expectativas, tentando criar alguma motivação dentro de mim para superar todas as barreiras e problemas que pudessem surgir neste novo período lectivo. Essas expectativas baseavam-se no facto de iniciar um novo bloco de modalidades, que em princípio teriam um efeito diferente sobre os alunos ..."</p> <p>B2: "Durante este novo período lectivo, optei por ter uma nova atitude ... em relação ao estágio."</p>
Delegar na mudança de matéria a resolução das dificuldades de intervenção pedagógica									x	<p>B2: "... tentei também tomar uma atitude mais positiva, encarando de forma diferente todas as tarefas que há para realizar e as pressões, que por vezes nos fazem desanimar. Cheguei à conclusão que não vale a pena ficar perturbada e que tudo se há-de fazer e resolver."</p>

Entrando na sua análise, podemos verificar que muitos dos sentimentos acerca do Estágio que tínhamos constatado relativamente às expectativas, ainda se mantêm, embora agora apenas nos indivíduos A2, B2 e C1.

Analisando-os isoladamente, verificamos que, pela primeira vez ao longo da análise deste Tema, encontramos registos da estagiária A2, os quais traduzem medo e insegurança em relação ao processo em que está inserida ("Este sentimento de insegurança ficou mais forte após as primeiras reuniões de Conselho de Turma, que se realizaram no início do mês de Setembro, onde se procedeu à caracterização dos alunos da turma. Nesta altura tomei conhecimento que as turmas que me haviam sido destinadas eram constituídas por alunos de nível médio-baixo, com problemas familiares, problemas de comportamento, alunos com Necessidades Educativas Especiais, inclusive, uma aluna com Paralisia Cerebral e um com

problemas de audição, alunos com aproveitamento muito baixo. Perante este panorama, o medo e o receio de falhar tornam-se mais fortes.”).

Ao cruzarmos estes com os seus resultados na categoria **Realidade encontrada no processo de estágio**, subcategoria **papel do orientador**, em que o considera como um incentivador, um apoio e como tendo um papel fundamental em relação à generalidade dos aspectos (“O papel do orientador, nestes aspectos, também é muito importante. O meu orientador ajudou-me muito a passar e ultrapassar as dificuldades e as ansiedades. Sempre nos disse que eram muitos trabalhos mas que conseguiríamos fazê-los todos e que havia tempo para tudo.”); (“É muito importante ter o apoio ... dos orientadores.”), e com o papel do núcleo de estágio que considera também de apoio e ajuda na sua evolução (“As conversas com os colegas de estágio e a troca de ideias e de experiências, também ajudaram bastante.”); (“É muito importante ter o apoio dos colegas de trabalho...”)) podemos concluir sobre a existência de um estado de tensão provocado pelo dilema de querer apresentar elevados níveis de qualidade no trabalho, mas de ter a percepção de que não o estar a conseguir, mesmo com o apoio de todos os que mais de perto estão envolvidos no processo.

Esta forma de sentir já advém das expectativas, onde era patente uma grande ansiedade e incerteza sobre o que se iria passar e, principalmente, sobre as suas capacidades para responder ao que lhe ia ser exigido durante o ano lectivo, como também pela preocupação demonstrada, aqui conjuntamente com a estagiária A1, relativamente ao elevado número de tarefas na categoria das **Dificuldades sentidas no processo de Estágio**, (subcategoria **tarefas a desenvolver**), aliás um dos seus “medos” já aquando das expectativas, [“Lembro-me que a primeira reunião com o orientador de estágio, da escola, foi bastante stressante, porque ficámos a saber todos os trabalhos que iríamos ter que elaborar.”; “Acho que durante grande parte do 1º período não dormi descansada! Trabalhávamos imenso durante o dia e à noite, quando me deitava não estava tranquila porque tinha a sensação que ainda tinha montes de coisas para fazer (e realmente tinha!).”].

Tanto assim é que, quando passamos para a categoria **Dificuldades ultrapassadas ao longo do EP**, constatamos que o único aspecto a que esta estagiária dá relevância é ao facto de ter reduzido substancialmente o tempo que gastava na realização das tarefas de planeamento e à conseqüente tranquilidade que daí retirou (“Até uma pessoa “entrar” no ritmo de trabalho do ano de estágio e começar a fazer as coisas (por exemplo, os planos de aula que no início demoram horas e no final já se elaboram em 30 minutos) com maior fluidez, custa um bocadinho!”; “Com o passar do tempo as coisas vão melhorando e começamos a sentir-nos melhor e mais tranquilos. Com bastante trabalho, na mesma, mas mais organizados e conscientes.”).

A nossa experiência diz-nos que estamos perante uma aluna perfeccionista em termos de produção de documentação e com elevado nível de conhecimentos teóricos, como comprovam as suas classificações anteriores, mas cuja falta de experiência de leccionação em situação real lhe veio potenciar os sentimentos de

insegurança e até de incapacidade que desde o início a acompanharam, razão pela qual as suas preocupações durante toda esta fase se tenham mantido em si própria, no seu cansaço e na qualidade do trabalho que estava a produzir.

Outra estagiária a destacar é a C2, que neste Tema não apresenta qualquer registo, o que é justificável pelas enormes dificuldades que já lhe detectámos a nível da preparação e leccionação das aulas, o que lhe retira disponibilidade para se aperceber de dificuldades de outros âmbitos.

Tal como verificámos para a estagiária A2, também a B2 insiste em reafirmar os seus sentimentos negativos em relação ao Estágio, sendo mesmo a que apresenta maior número de registos (3) na subcategoria **sentimentos relativos ao Estágio**, (categoria - formas de sentir e perceber o Estágio Pedagógico), [*Foi, portanto, com algum receio, incerteza e ansiedade que vivi (o período antes de iniciar o estágio e mesmo) nos primeiros dias após o seu início.*].

Curioso verificarmos, que relativamente à análise das expectativas, esta estagiária, embora apresentasse os mesmos três registos que aqui, aparecia em terceiro lugar, com os colegas A2 e C1 a apresentarem o dobro ou próximo do dobro de registos daquele tipo. No entanto, com o início do ano lectivo e, conseqüentemente, com o contacto com a realidade desconhecida até então, aqueles dois alteraram os seus sentimentos em relação ao Estágio, tendo este último mantido apenas o *receio* mas acrescentando a *vontade de trabalhar* (“Finalmente chegou o dia da apresentação na escola, um misto de receio e vontade de começar, eram os sentimentos que me acompanhavam.”) e a A2, apesar das dificuldades experimentadas, manteve apenas o *receio* e a *insegurança* tendo acrescentado como positivo, a *tranquilidade*, (“Com o passar do tempo as coisas vão melhorando e começamos a sentir-nos melhor e mais tranquilos. Com bastante trabalho, na mesma, mas mais organizados e conscientes.”).

Este aspecto torna-se ainda mais relevante, quando cruzados com os registos da categoria **Dificuldades ultrapassadas ao longo do EP**, na subcategoria de **estratégias de superação encontradas pelo próprio para superar as suas dificuldades** e nos apercebemos do grande esforço solitário de auto motivação da parte da estagiária B2 para encontrar as estratégias pedagógicas ajustadas às **situações de ensino** (“Iniciei o mês de Janeiro com novas expectativas, tentando criar alguma motivação dentro de mim para superar todas as barreiras e problemas que pudessem surgir neste novo período lectivo. Essas expectativas baseavam-se no facto de iniciar um novo bloco de modalidades, que em princípio teriam um efeito diferente sobre os alunos ...”);

“Durante este novo período lectivo, optei por ter uma nova atitude ... em relação ao estágio.”;

“... tentei também tomar uma atitude mais positiva, encarando de forma diferente todas as tarefas que há para realizar e as pressões, que por vezes nos fazem desanimar. Cheguei à conclusão que não vale a pena ficar perturbada e que tudo se há-de

fazer e resolver.”) o que, apesar de declarar alguns progressos, se verificará mais adiante não terem sido significativos e, muito menos, suficientes.

Começamos nesta fase do Estágio a detectar um mal-estar, mesmo a nível psicológico, desta estagiária, que somos levados a associar a uma manifesta falta de apoio do, ou dos orientadores, ideia reforçada pelo facto de não haver qualquer registo em relação ao papel daqueles nem a qualquer dos outros intervenientes directos ou indirectos neste processo: núcleo de estágio, corpo docente da escola e órgãos de gestão, assim como à ausência de registos na categoria **factores percebidos como facilitadores da integração do estagiário na escola**.

Com o avançar desta análise teremos oportunidade perceber a forma dramática como esta viveu o seu ano de Estágio Pedagógico.

Prosseguindo numa análise vertical, verificamos que os indivíduos A1 e B1 têm a **consciência de que as aprendizagens no processo de Estágio são faseadas** e de que já ultrapassaram alguma das fases, (O primeiro período de aulas constituiu uma fase de adaptação onde pudemos testar estratégias, conhecer melhor os nossos alunos e, no fundo, consolidar a nossa actuação como professores.”); (“O primeiro contacto com uma realidade completamente estranha como é a vivência de ser professor, causa alguns níveis de ansiedade, medo de não conseguirmos corresponder às expectativas por nós criadas, esta sensação nesta etapa do estágio pedagógico é quase inexistente, ...”), daí que não existam sentimentos negativos em relação ao Estágio e se revelem perfeitamente integrados.

De acordo com a estagiária A1, esta facilidade de integração ficou a dever-se em grande parte ao facto de, a par duma receptividade positiva por parte dos professores do grupo disciplinar e da Escola, assim como dos respectivos órgãos de gestão e administração, a Escola ter organizado, no início do ano lectivo, um evento especificamente vocacionado para acolher os novos professores, favorecendo o encontro entre professores e entre professores e as suas turmas, num ambiente informal, (“Então chegou o dia da recepção aos novos professores, o primeiro dia “a sério”. No início foi um pouco estranho, mas passado pouco tempo tudo pareceu normal, como se já fizessemos parte daquela realidade há algum tempo.”; “Antes da primeira aula, chegou o primeiro contacto com os alunos, no dia da recepção aos novos alunos. Foi um momento interessante, pois proporcionou-nos um primeiro contacto sem pressões, com vários alunos, inclusivo os das nossas turmas, o que de alguma forma facilitou a etapa seguinte.”);

A isto ela junta ainda como mais um aspecto facilitador na integração dos novos docentes, o facto da Escola ter por prática continuada a recepção de mais do que um núcleo de estágio, (“...e também ajudou o facto de já haver estágios na escola há alguns anos e de existirem outros núcleos de estágio.”).

Esta mesma importância dada à receptividade positiva da parte da Escola, é apresentada pelo indivíduo C1, este especificamente em relação aos professores do grupo disciplinar e aos órgãos de gestão e de administração.

Apesar desta diferença estamos em crer, pelo percurso que ambos posteriormente revelaram, serem aspectos com relevância para o sucesso dos professores novatos e a deverem ser considerado pelas escolas numa forma geral e em particular das que se propõem a receber núcleos de estágio (“Quanto ao grupo de Educação Física, se relativamente à sua disponibilidade, receptividade e até algum interesse pelas nossas tarefas, não goraram as minhas expectativas iniciais, ...”;

“Aqui os órgãos administrativos da escola tiveram um importante papel na nossa integração já que foram apoiando e dando reforço positivo relativamente ao trabalho que íamos desenvolvendo.”).

Voltando à estagiária A1, temos ainda a referir dentro deste Tema, a **ultrapassagem das dificuldades relativas ao tempo das tarefas** (“O receio nesta altura era a possibilidade de não conseguir conciliar todo o trabalho do estágio pedagógico, monografia e actividades extra curriculares. (...). No entanto as tarefas foram sendo realizadas tendo os resultados, até este momento, sido bastante favoráveis...”) **aspecto que ela tinha assumido inicialmente como problemático** (“À parte das nossas aulas, havia todo um processo de planificação, observação de aulas dos colegas estagiários e professores e elaboração dos respectivos relatórios, preparação das actividades das diferentes áreas do estágio pedagógico, assessoria do Director de Turma, o que tornava o factor tempo uma fonte de pressão adicional (para além da vontade, subjacente, de querer fazer as coisas o melhor possível).”).

Como vimos, esta evolução foi também verificada pela estagiária A2 sendo evidente a consciência de ambas de que a noção da quantidade e, principalmente, da morosidade das tarefas foram inversamente proporcionais ao seu ganho de experiência pedagógica.

Quanto ao estagiário B1, que já vimos partilhar com a estagiária A1 a forma de ver o Estágio como um processo faseado, em que algumas das fases já foram ultrapassadas, nomeadamente os sentimentos negativos iniciais que foram de todo banidos, é o que mais registos apresenta neste Tema (15), sendo na categoria da **realidade encontrada no processo de EP**, onde aqueles surgem mais concentrados (11).

De realçar que, apesar de este indivíduo evidenciar ao longo de toda a análise uma grande necessidade de auto valorização, tendendo a evidenciar os seus sucessos, não deixa de neste Tema referir os intervenientes no processo de Estágio aos quais reconhece valor no seu processo evolutivo.

Assim, considera que não foram goradas as suas expectativas em relação à generalidade dos intervenientes, começando pelo que ele mais valorou - **núcleo de estágio** - o qual considerou, tal como a colega B2, uma fonte de apoio e uma ajuda

na sua evolução, valorizando ainda o espírito de entreatajuda e de amizade existente entre os seus membros assim como o respeito pelas diferenças individuais, (“A realidade encontrada não fugiu das expectativa (...). O bom relacionamento que temos contribui, em grande parte, para manter um clima favorável de solidariedade, inter-ajuda e de amizade, factores que tiveram influência no desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho, tendo o grupo encontrado condições óptimas para funcionar, ao longo do ano, de uma forma coesa e coerente com os princípios tacitamente aceites (como sejam o respeito pelas diferenças individuais e pela autonomia de cada um), na execução de um grande número de tarefas comuns.”; “...apesar de sentir algumas dificuldades, estou consciente que grande parte destas têm vindo a ser superadas, com a constante ajuda dos colegas de estágio que continuamente são um ponto de referência para me aperceber da minha evolução.”).

Também os orientadores vêem o seu papel reconhecido, nomeadamente o orientador da escola o qual é, aliás, também referido da mesma forma significativa pelos indivíduos A2, C1 e B1 sendo que para este o seu orientador da escola foi um promotor de bom clima de trabalho e um integrador dos estagiários na Escola, tendo tido um papel fundamental a todos os níveis (“Relativamente ao orientador da escola, ..., as expectativas vêem-se transformando em realidade. Tenho a reconhecer o papel fundamental que aquele tem vindo a desempenhar nesta etapa decisiva de formação, em que nós nos encontramos. Desde o início tem proporcionado o desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho ...e contribuído muito para a nossa integração no ambiente escolar.”).

Quanto ao orientador da faculdade, apesar de mais parco nas referências não deixou de lhe reconhecer valor no apoio científico e científico-pedagógico (“A realidade não fugiu das expectativas, embora o número de reuniões tenham sido reduzidas até ao momento, entre os estagiários e o orientador da Faculdade, ..., pareceram-me suficientes, no que diz respeito aos aspectos gerais, fundamentalmente a nível de teorização da actividade docente, que me permitiram consolidar e assentar em terreno firme a minha linha de acção, não tanto no campo da prática pedagógica, mas mais no campo científico ao nível da actividade científico-pedagógica”).

Também os órgãos de gestão da escola foram considerados com tendo tido um papel facilitador do trabalho dos estagiários (“No entanto, parece-me de justiça referir o papel significativo que tiveram os órgãos administrativos da escola, nomeadamente no apoio e reforço positivo dado ao trabalho realizado, pela adesão pronta e solícita a actividades promovidas por cada grupo”), ao contrário dos colegas professores, com os quais ele afirma ter ficado desiludido com a falta de interesse manifestada pelo trabalho cooperativo, (“A realidade encontrada (relativo ao corpo docente) não veio confirmar as minhas expectativas, apesar da existência de muitos núcleos de estágio o que poderia contribuir para uma maior interacção entre os diferentes docentes isto não se verifica, ...”; “... a maior parte dos docentes, faz da escola um local de depósito dos seus conhecimentos onde não existe praticamente quaisquer troca de ideias, a interacção é bastante reduzida e quando existe é apenas com docentes da mesma área”).

Mais ainda quando ele considera o Estágio como decisivo na qualidade da sua formação profissional, já que, segundo ele, representa o momento em que é feita a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, em que a prática pedagógica é fundamental para maximizar a sua competência pedagógica e, portanto, desejava ter encontrado no corpo docente da Escola um meio mais propício para o seu desenvolvimento profissional (“Tenho a reconhecer o papel fundamental que aquele (orientador da escola) tem vindo a desempenhar nesta etapa decisiva de formação, em que nós nos encontramos ...”;

“A prática pedagógica no estágio reveste-se da maior importância ... onde a competência pedagógica adquire uma importância fundamental no domínio da actividade do professor estagiário.”; “Tal como é referido no regulamento de estágio, o Estágio Pedagógico é o momento da “integração do conhecimento pedagógico e científico, da ligação teoria/prática a uma visão unitária complexa e integral das exigências do exercício da actividade docente”, onde a competência pedagógica adquire uma importância fundamental no domínio da actividade do professor estagiário.”).

Esta desilusão não deixa em parte de ser previsível dadas as elevadas expectativas que, como vimos, ele apresentava neste âmbito, com catorze registos todos eles relativos à forma como desejava (esperava) que os vários intervenientes no processo de estágio se comportassem, transmitindo-nos a ideia de que considerava que todos deveriam estar sensíveis ao facto dele ser estagiário e, conseqüentemente, receptivos e disponíveis para o que necessitasse, em suma, uma Escola ao seu dispor.

Estes resultados, no entanto, levam-nos a pensar estarmos perante um contexto escolar favorável já que, de todas as “expectativas-exigências” que o estagiário trazia, apenas não confirmou, neste momento de análise, as respeitantes à forma de estar do corpo docente.

Tal como este estagiário, também o C1 revela alguma desilusão quanto ao modo de estar e de viver a escola da parte do seu corpo docente, (“Quando cheguei à Escola, notei desde logo, um certo distanciamento entre os professores, nomeadamente, na sala de professores, ...”), o que, por certo, estará em parte relacionado com o facto de ambos verem o Estágio como uma fase decisiva na sua vida profissional, (“Sei que a partir deste momento irei atingir um novo patamar que será decisivo para enriquecer a minha formação como professor de Desporto e Educação Física.”), levando-os, por isso, a criarem grandes expectativas sobre a realidade a encontrar na Escola, achando que, por estarem em formação, tudo lhes era devido.

No entanto, este estagiário revela-nos ter resolvido a questão do distanciamento dos professores, através da utilização de uma estratégia que se traduziu numa abordagem, primeiramente dos colegas mais disponíveis que progressivamente foi alargando aos demais, (“Quando cheguei à Escola, notei desde logo, um certo distanciamento entre os professores, nomeadamente, na sala de professores, que a seu tempo foi sendo ultrapassado já que me fui relacionando mais com os outros professores.”).

Em comum, B1 e C1, têm ainda a importância que dão ao papel do orientador da escola considerando-o como promotor dum bom clima de trabalho e como fundamental em relação à generalidade do processo de Estágio, considerando-o este estagiário ainda como um incentivador do seu trabalho (“Também em relação aos orientadores, tenho a referir que as minhas expectativas iniciais se verificaram já que ambos têm sido fundamentais neste nosso processo de aprendizagem, mantendo um bom ambiente o que nos tem proporcionado ótimas condições de trabalho.”);

“Especificamente em relação à orientadora da escola, tem sido exigente quanto ao cumprimento das tarefas o que me obriga a ser organizado para conseguir responder atempadamente e de forma correcta...”), o que é de alguma forma contrariado na categoria das **Dificuldades sentidas no processo de Estágio**, (subcategoria relacionamentos dentro do processo de Estágio), onde ele atribui a insegurança de algumas das suas decisões à falta de clareza na orientação, (“...no entanto, por vezes é um pouco difícil compreendermos o que ela (orientadora da escola) pretende criando-nos situações de incerteza ou indecisão.”).

Uma outra dificuldade de relacionamento que apenas este estagiário evidenciou teve a ver com a sua tendência para associar a prestação dos alunos ao seu nível social o que o levou a desajustamentos no planeamento e nas decisões **pré interactivas** (“Quanto aos meus alunos, e logo no início, apercebi-me que tinha duas turmas completamente diferentes, uma em que o número de alunos era muito elevado, para além de vários terem problemas familiares e socioeconómicos e a outra em que estes problemas não existem e em que o nível dos alunos é de bom a muito bom. Perante isto, criei expectativas diferentes para as duas turmas que (só) em parte se vieram a verificar, ...”).

Após a análise de todos os indivíduos, alguns aspectos consideramos ainda importantes de referir. Assim, verificámos ser a **Realidade encontrada na escola** a categoria que mais registos reuniu (21), o que não deixa de ser normal já que esta se refere essencialmente aos relacionamentos.

Também sem surpresa foi o facto de, de entre estes, os mais valorados terem sido o *papel do orientador da escola* (9) e o *do núcleo de estágio* (7), o que se justifica por serem as relações que, no processo de Estágio, são mais constantes, porque se estabelecem diariamente ao longo de todo o ano lectivo, e das quais os indivíduos se sentem mais dependentes, eventualmente por serem duas relações que, quando positivas, lhes proporciona um sentimento de segurança, fundamental para um desempenho de sucesso.

De acrescentar, apesar de não ser um dado novo, o facto dos estagiários reconhecerem uma importância bem maior ao papel do orientador da escola relativamente ao do orientador da faculdade.

Tal é, naturalmente, justificável pela sua presença intermitente, não mantendo portanto o mesmo tipo de relação constante e duradoura que atrás referimos.

Ainda em relação ao papel do orientador da escola é interessante verificarmos que ele é valorado pelo apoio e facilitação na integração e pelo seu papel fundamental em todo o processo de Estágio, embora, nenhum dos indivíduos o tenha relacionado directamente com as suas aprendizagens.

Podemos mesmo dizer que existe uma grande proximidade entre o que é valorado no papel do orientador e no dos colegas do núcleo e, que se podem resumir a dois tipos de necessidades: apoio e segurança.

Quanto ao papel do orientador da faculdade, apesar de contar com apenas dois registos (B1 e C1), estes são positivos, reconhecendo-o como uma ajuda importante no desempenho das suas tarefas, sendo B1 mais concreto, referindo-se expressamente ao apoio científico a nível teórico que dele recebeu (“A realidade não fugiu das expectativas, embora o número de reuniões tenham sido reduzidas até ao momento, entre os estagiários e o orientador da Faculdade, ..., pareceram-me suficientes, no que diz respeito aos aspectos gerais, fundamentalmente a nível de teorização da actividade docente, que me permitiram consolidar e assentar em terreno firme a minha linha de acção, não tanto no campo da prática pedagógica, mas mais no campo científico ao nível da actividade científico-pedagógica.”), dando-nos a entender que o vê como um especialista nas matérias mas não tão conhecedor da realidade da prática pedagógica.

Para terminar, consideramos interessante referir as estratégias de superação encontradas por B2 relativamente à sua intervenção, na tentativa de resolver as dificuldades de relacionamento com as suas turmas e, conseqüentemente, de leccionação, que viveu durante todo o primeiro semestre (e não só), com sérias repercussões a nível anímico e psicológico.

Estas estratégias consistiram em decisões de dois tipos: ***processo de auto motivação alterando a forma de reagir face às dificuldades e delegar na mudança de matéria a resolução das dificuldades de intervenção pedagógica.***

Apesar de não muito eficazes, devido em grande parte a falhas na orientação, revelam-nos, no entanto, um esforço de ultrapassagem das dificuldades sentidas, as quais, como entretanto veremos, a acompanharam ao longo de todo o ano lectivo, sem que tivesse havido uma intervenção ajustada dos orientadores, principalmente, e segundo ela, do orientador da escola: “Iniciei o mês de Janeiro com novas expectativas, tentando criar alguma motivação dentro de mim para superar todas as barreiras e problemas que pudessem surgir neste novo período lectivo. “Essas expectativas baseavam-se no facto de iniciar um novo bloco de modalidades, que em princípio teriam um efeito diferente sobre os alunos ...”

“Durante este novo período lectivo, optei por ter uma nova atitude ... em relação ao estágio.”

“... tentei também tomar uma atitude mais positiva, encarando de forma diferente todas as tarefas que há para realizar e as pressões, que por vezes nos fazem desanimar. Cheguei à conclusão que não vale a pena ficar perturbada e que tudo se há-de fazer e resolver.”

8.1.2.4. Análise global

Analisando os resultados da categorização conseguimos identificar aspectos transversais a todos os indivíduos e outros que, embora não menos importantes, surgem pontualmente e nos indivíduos com determinadas características.

Assim, temos como preocupação transversal, o controlo disciplinar das turmas, que se mantém muito presente durante esta primeira fase do Estágio, apesar de nos casos dos estagiários A1 e B1, (com boa média e sem problemas e com média intermédia e sem problemas, respectivamente) aquela preocupação ir passando para segundo plano, sendo que no final deste período, ambos já manifestam alguma preocupação relativa à qualidade das aprendizagens dos alunos.

Também a dificuldade em tomar decisões de ajustamento pertinentes e de qualidade, é característico desta fase, sendo, mais uma vez, os estagiários com médias de entrada mais baixas os que evidenciam mais problemas, persistindo em não conseguir encontrar a decisão acertada para os ajustamentos em aula.

Sabemos que esta capacidade de decisão é complexa, por estar muito dependente da acumulação de experiências profissionais, o que os resultados dos estudos sobre as decisões interactivas têm corroborado, afirmando que aquelas se reportam sobretudo a decisões instrutivas e de organização/gestão, (Calderhead 1984, Housner e Griffey, 1985, Garcia 1987), sendo evidente a tendência dos professores em evitarem adoptar qualquer decisão que altere as suas rotinas, recorrendo a elas apenas quando se mostra absolutamente necessário (Clark e Yinger, 1979, 1987), e, por vezes, nem mesmo nestas situações.

Aliás, a sensação do aumento dos problemas e das dificuldades em resolvê-los é, para nós, bem evidente à medida que vamos descendo no nível dos estagiários (de A1 para C2) da nossa amostra.

A gestão/organização das aulas e o ajustamento das tarefas ao nível de execução dos alunos é outra das dificuldades patentes em todos, mas que foram vividas de formas distintas pelos vários indivíduos.

Também Vonk (1983, 1985), utilizando técnicas de recolha de dados diversificadas em que se incluíam, tal como na presente pesquisa, *diários de aula*, concluiu que os professores, no seu primeiro ano de ensino, evidenciavam problemas em três grandes áreas: conhecimentos, atitudes e destrezas necessárias

ao professor no que respeita ao momento da aula, à relação professor-aluno e ao nível da Escola, sendo crítico, na primeira, os conhecimentos sobre o currículo e gestão da aula, na segunda, a sua condução dos alunos e controlo dos comportamentos inapropriados e, na última, a participação nas actividades e a relação com os vários indivíduos ou grupos de indivíduos, nomeadamente, encarregados de educação, colegas ou mesmo a direcção da escola.

Duma forma geral, os seis passaram pela fase das preocupações meramente organizativas em que o único factor de referência, relativamente à qualidade boa ou má das suas aulas, consistia em terem ou não cumprido rigorosamente o plano de aula. Daqui as questões relativas ao controlo disciplinar dos alunos se terem tornado o alvo, quase exclusivo, da sua atenção a partir do momento que perceberam que, sem aquele controlo conseguido, tornava-se impossível cumprir o previamente planeado.

No entanto, a generalidade dos indivíduos não conseguiu ir mais além e perceber a relação existente entre aquele controlo disciplinar e o interesse e motivação que as situações pedagógicas que propõem têm nos seus alunos, o que exigiria do professor, numa fase pré interactiva, o conhecimento dos melhores conteúdos e das melhores formas de os ensinar, e, durante a interactividade, a capacidade de ajustamentos consoante a leitura que vai fazendo sobre o efeito das suas propostas nos alunos.

Para Onofre (2000), os problemas dos professores com menos experiência traduzem-se sobretudo por dificuldades em relação ao controlo disciplinar e à motivação dos alunos, sendo um indicador de falta de eficácia docente, a tendência daqueles para a sobrevalorização dos episódios negativos de disciplina e organização em detrimento dos episódios de instrução; o mesmo é aliás confirmado por outros autores como Piéron (1993), Behets (1990) e Wendt e Bain (1989), cujos estudos realizados com futuros professores de Educação Física, foram unânimes nos resultados, indicando o controlo da turma como a primeira grande preocupação, bem à frente das preocupações com a organização, a gestão do tempo, a motivação dos alunos, as suas aprendizagens e o seu prazer na prática de actividade física.

Quanto mais aprofundado for o conhecimento do professor sobre os alunos, no intuito de conhecer o que eles sabem ou pensam, mais facilmente conseguirá ir ao encontro das suas motivações e expectativas e, conseqüentemente, levá-las em

consideração na criação de condições de ensino adequadas, (Gonçalves, 1998), o que neste momento é ainda um processo demasiado complexo para estes estagiários, resultando frequentemente, numa divergência de interesses entre alunos e professor, os primeiros a quererem algo que os desafie e entusiasme e o outro, também muito pressionado por se saber em avaliação, apenas a pretender cumprir o plano de aula, tal e qual o previu.

Esta foi uma “dura luta” que alguns destes estagiários travaram, nomeadamente A2, B2, C1 e C2, alguns deles com grande sofrimento ao ponto de, a determinada altura, se agarrarem a aspectos exteriores à sua intervenção como única esperança de ultrapassarem o problema (B2 e C1), como a mudança de modalidade desportiva ou o abandono escolar dos alunos problemáticos das suas turmas.

Aliás, podemos afirmar que até este momento, a diferença entre os indivíduos A2, B2 e C1, não é muito evidente, apesar do último nos ter sido indicado como não tendo dificuldades.

Um outro aspecto também evidente na generalidade da amostra é a tendência em se desresponsabilizar das dificuldades que vai experimentando, sendo mais notório quanto mais alargado é o conjunto das dificuldades do indivíduo ou quanto mais tempo elas persistem.

Consequentemente, surgem-nos os alunos das turmas como culpados não só da sua própria desmotivação como também da desmotivação do “professor”, mesmo quando é este que não consegue motivá-los pelas suas propostas, assim como surge culpada a entidade formadora, pela incapacidade daqueles em encontrarem as estratégias adequadas ou não possuírem os conhecimentos necessários das matérias.

Isto leva-nos aos resultados dum estudo comparativo entre estagiários e professores experientes de Shempp, Fincher, Tan e Manross (1998), no qual verificaram que os primeiros atribuem as causas das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos a factores sociais como a falta de investimento e acompanhamento dos encarregados de educação na educação dos jovens e à influência nefasta das novas tecnologias de diversão, enquanto os outros assumem a responsabilidade, relacionando-as com factores sob o seu controlo, nomeadamente a estrutura das aulas e sua organização e gestão.

Pegando na frase de Esteves (1991), podemos transpô-la para esta situação afirmando que, se tudo corre bem os estagiários atribuem a si a razão do sucesso, se corre mal, a culpa é dos alunos ou da instituição formadora.

Apesar de, como já o reconhecemos, estes estagiários não terem tido uma experiência significativa de prática pedagógica nos anos anteriores, tal não justifica todas as suas dificuldades, até porque, sendo o plano de estudos idêntico, pudemos verificar que a resolução desta questão aconteceu em tempos diferentes, tendo alguns necessitado de muito mais tempo para compreenderem que também dependia de si, quer a motivação dos alunos quer a melhoria da qualidade da sua própria formação.

Neste particular, é curioso referir o indivíduo B1, que nos dá a entender que todo o seu sucesso se deveu, quase exclusivamente, ao grande esforço e empenhamento pessoal, nomeadamente em relação à formação teórica, a qual foi obrigado a buscar por si, já que a que trazia não se tinha mostrado suficiente.

Ainda relativamente às dificuldades de abordar a turma, pudemos constatar frequentes referências ao trabalho de caracterização realizado, como um levantamento de dados exaustivo e do qual foi retirada a informação necessária a um correcto planeamento, mas que, no entanto, pelas falhas de intervenção pedagógica detectadas nos discursos, percebemos terem havido deficiências ou na forma da realizar ou na qualidade da reflexão sobre os dados obtidos. Algo falha na mobilização dos resultados para o planeamento da intervenção pedagógica.

Entrando nos aspectos não comuns à totalidade da amostra, temos a salientar que os indivíduos que, na fase inicial do Estágio, mais receios e incertezas revelam quanto às suas capacidades no desempenho das tarefas, são também os que posteriormente revelam maiores tensões, independentemente da média de entrada.

São indivíduos que vão colecionando insucessos, a maioria das vezes porque não param para reflectir e não ouvem as orientações dos professores que os acompanham, sendo que cada insucesso aumenta a pressão que o indivíduo sente sobre si, o que vai condicionando cada vez mais a sua capacidade de decidir, reflectindo-se na qualidade das suas decisões pré-interactivas, interactivas e pós-interactivas.

A transmissão de práticas e saberes de ensino, por *transfer* horizontal, não solicita senão modestamente a análise e a reflexão mais ou menos intencional, voluntária ou rígida. Responde à questão dos professores em formação que, confrontados com as dificuldades do terreno, procuram os conhecimentos e os saber-fazer que possam aplicar directamente na situação. Colocam-se a si mesmo na situação de receptores e contribuem para o estabelecimento de uma modalidade de formação reprodutiva, centrada na crítica e na prescrição e na qual a acção do orientador é assimilada como o modelo ou o mestre a ser seguido, não estando receptivos à reflexão, mesmo que o orientador o tente, porque nem sequer o ouvem (Albuquerque, Graça e Januário, 2005).

De acordo com Schön (1983), estar em formação significa para o estagiário e para o seu orientador, uma implicação reflexiva de investigação sobre a autêntica prática de terreno, passando os orientadores de *mestres de modelo a mestres de pensar* (Durand, 2000).

Aquelas situações exigem intervenções atempadas e incisivas dos orientadores, mas estrategicamente estruturadas, de forma a não serem sentidas pelo estagiário como mais um factor de pressão, o que a determinada altura parece ter acontecido com B2 com resultados pouco positivos.

Nesta linha, foi evidente que à medida que íamos descendo na média de entrada para Estágio, os problemas iam aumentando, sendo cada vez mais ténue, pelo menos até determinado momento deste 1º semestre, a diferença de prestação entre os estagiários 1 e os estagiários 2.

Na fase final deste período, que corresponde ao momento de avaliação intermédia, a generalidade dos indivíduos é unânime em considerar que grande parte das suas dificuldades já foram ultrapassadas, apesar da estagiária A2 nos revelar um discurso ainda muito marcado pelos problemas vividos.

Independentemente do trajecto mais ou menos atribulado de cada um, não deixou de lhes ser comum a grande preocupação consigo próprio, com a sua intervenção e com o seu planeamento, o que mais uma vez nos leva a Fuller (1975) quando afirma ser de sobrevivência pessoal a primeira fase da vida do professor, caracterizando-a pela existência de preocupações egocêntricas, sobretudo relacionadas com o controlo dos alunos e com o êxito profissional.

Cabe aqui uma referência ao papel do orientador da escola, ao qual, anteriormente não tinha sido dada grande relevância, mas que agora emerge, assumindo, fundamentalmente, a função de moderador entre a dimensão desmedida que os estagiários tendem em atribuir ao Estágio e a sua real dimensão, desdramatizando a situação e transmitindo-lhes confiança.

Tal leva-nos de novo ao encontro de Albuquerque, Graça e Januário (2005), quando consideram que, apesar de não lhe ter sido dada a devida importância em termos científicos, o papel do orientador da faculdade tem sido reconhecido como figura central desta fase da formação inicial, esperando-se que ultrapasse o quadro das competências profissionais e se estenda para o âmbito psicológico, transmitindo confiança, respeito, capacidade e abertura para ouvir e apoiar novas ou diferentes propostas.

Também aqui surgem as primeiras referências à importância dum relacionamento positivo dentro do núcleo de estágio, traduzido na amizade e entreajuda, as quais, à medida que as dificuldades vão sendo experimentadas e ultrapassadas em conjunto e os sentimentos de fracasso e sucesso vão sendo partilhados, vão adquirindo uma importância especial que surgirá evidente na fase final do ano lectivo.

Voltando a Albuquerque, Graça e Januário (2005), no seio dos grupos de estágio, há uma relação formal a que muitas vezes se segue uma relação cordial valorizando a discussão e uma relação de amizade centrada na partilha de competências e conhecimentos.

No final desta análise, consideramos ainda ser importante de referir a tendência dos estagiários em adoptarem uma posição defensiva quando se sentem “ameaçados” por algo desconhecido ou por algo que não sabem se vão conseguir controlar, chegando mesmo a avançar com causas justificativas, sempre exteriores a eles, para dificuldades que eventualmente venham a sentir.

É no fundo uma das estratégias de que os novatos se socorrem e que vem justificar o facto de alguns autores designarem a fase inicial de formação como de *sobrevivência*.

8.1.3. 3º Momento – DIÁRIO de ESTÁGIO (2º Semestre do EP)

Neste momento, a análise do conteúdo e, conseqüentemente, a sua categorização, foram deveras complexas já que estávamos perante um extenso conjunto de dados correspondentes a um período alargado de tempo e cujas variáveis eram incontáveis dado que, como já referimos, não quisemos condicionar os discursos quando nos apercebemos que íamos limitar os indivíduos na expressão das suas percepções, opiniões e experiências.

Esta análise levou-nos a três grandes Temas, a saber: **A aula; O processo de Estágio e As características pessoais**, os quais surgem categorizados e subcategorizados.

De modo a tornar mais fácil a compreensão da estrutura desta categorização, começamos por apresentá-la de forma esquemática, antes de especificarmos as categorias e avançarmos para os resultados obtidos.

8.1.3.1. Apresentação esquemática da categorização

Quadro 18: Apresentação Esquemática da Estrutura da Categorização do "Diário de Estágio"

Tema 1 - A Aula	
Dimensão Dificuldades sentidas	
Conhecimentos	
Planeamento de aulas	Plano de aula
	Estrutura das aulas
	Tarefas a propor aos alunos
Intervenção Pedagógica	Estratégias de ensino
	Instrução
	Gestão/Organização
	Controlo disciplinar
	Clima relacional e motivacional
	Decisões de ajustamento
Avaliação	Processo avaliativo dos alunos das turmas
Dimensão Aprendizagens conseguidas ou em curso	
Competência Científico-Pedagógica do "Professor"	
Planeamento de aulas	Estrutura da aula
	Plano de aula
	Tarefas a propor aos alunos
Intervenção Pedagógica	Estratégias de ensino
	Instrução
	Gestão/Organização
	Controlo disciplinar
	Clima relacional e motivacional
	Comportamento do professor
	Decisões de ajustamento
Avaliação	Processo avaliativo dos alunos das turmas
Tema 2 - O Processo de Estágio	
Formação académica	Matérias dadas de forma desajustada
	Inexistente em relação a alguns conteúdos

	Assume a responsabilidade de buscar formação
Processo de aprendizagem do estagiário	Processo descontínuo de aprendizagem
	A matéria (modalidade) tem grande influência na qualidade da aula
Relacionamentos do estagiário	Relacionamento positivo entre estagiários
	Relacionamento positivo com o orientador da escola
	Relacionamento positivo com o grupo disciplinar
	Relacionamento positivo com órgãos da escola
Condicionalismos do contexto:	Condicionalismos da Escola
	Condicionalismos climatéricos
Tema 3 – As características pessoais	
Características pessoais	Formas de ser e estar
	Capacidade de reflexão
	Sentimentos experimentados durante o Estágio

8.1.3.2. Explicitação dos temas e categorias respeitantes ao “Diário de Estágio”

Tal como fizemos para os outros momentos já analisados, vamos passar a apresentar as decisões tomadas durante o processo e o entendimento que temos de cada categoria e subcategoria.

Tema 1. A aula

Este tema, que respeita a tudo o que se relaciona com a sessão de Educação Física, apresenta-se estruturado em duas grandes dimensões, **Dificuldades sentidas** e **Aprendizagens conseguidas ou em curso**, oito categorias e dezanove subcategorias.

Dimensão dificuldades sentidas:

Tal como a sua designação o indica, nesta categoria foram englobados todos os aspectos em que os estagiários nos transmitiram, de forma explícita ou implícita, experimentar dificuldades, os quais dividimos em quatro categorias: **Conhecimentos, Planeamento de aulas, Intervenção pedagógica e Avaliação.**

Categoria

Conhecimentos – afirmações que pela sua imprecisão ou incorrecção, nos revelam falta de conhecimentos da parte do estagiário.

Ex: “Gestão: (...) Relativamente à aula anterior começa a haver um maior domínio da modalidade e verificou um grande empenho por parte de todos os alunos e mais concretizações. No entanto, continua a haver algum problema a nível das desmarcações e criação de linhas de passe.”

Planeamento de aulas – dificuldades sentidas pelos estagiários no âmbito do planeamento das aulas. Subdivide-se em três subcategorias de acordo com os sentidos que encontrámos nas afirmações:

Plano de aula - dificuldades sentidas na elaboração do plano de aula

Ex: “As progressões também poderiam ter sido melhor pensadas, apresentando um nível mais adequado aos alunos e que lhes permitisse alguma evolução em termos de aquisição motora, ...”

Estrutura das aulas – dificuldades sentidas ou erros cometidos na estruturação das aulas, (falta de inovação nas tarefas ou na forma de as propor, falta de lógica na sequência dos exercícios, etc.)

Ex: “A aula decorreu dentro de uma boa dinâmica, **como vem sendo habitual, a estrutura formal da aula, há bastante tempo que está definida**, com poucas transições e fluentes.”

Tarefas a propor aos alunos – dificuldades sentidas em fazer a selecção e hierarquização das tarefas a propor aos alunos

Ex: “Nas estações e numa tentativa de manter os alunos mais empenhados, poderia ter definido um número de repetições para cada exercício, em vez de definir um certo tempo para cada estação.”

Categoria

Intervenção pedagógica - dificuldades sentidas pelo “professor” em conduzir o processo de ensino na aula. Divide-se em sete subcategorias:

Estratégias de ensino – dificuldades em encontrar formas ou soluções que resolvam os problemas sentidos no ensino dos seus alunos.

Ex: “Nesta aula decidi utilizar outra estratégia na fase de descrição/instrução das tarefas a realizar em cada uma das estações. Foi ela o distribuir os grupos pelas estações e só depois exemplificar e explicar o que fazer em cada uma delas. Esta estratégia não correu muito bem, penso que é melhor a anterior, de explicar com todos juntos e só depois distribuí-los pelas estações. Na aula de hoje, nesta fase, estiveram mais distraídos e foi mais difícil captar a atenção de todos para a demonstração. Nas próximas aulas continuarei com a estratégia antiga.”

Instrução – dificuldades sentidas no âmbito desta dimensão de intervenção pedagógica.

Ex: “Nos momentos de instrução, tive alguma dificuldade em manter os alunos concentrados e atentos, por isso deverei essencialmente, ter uma atitude que transmita mais motivação aos alunos, para que assim consiga obter a sua atenção”.

Gestão/Organização – dificuldades sentidas no âmbito desta dimensão de intervenção pedagógica, no que respeita tanto à gestão de tempos, espaços ou materiais como à organização dos exercícios e dos alunos no tempo e no espaço de aula.

Ex: “A **gestão do tempo de aula não foi a melhor**. Atrasei-me ligeiramente na montagem das estações, o que levou a que o tempo passado em cada estação fosse ligeiramente inferior ao estipulado.”

“Outro aspecto que passou despercebido foi a **colocação do carrinho das bolas, que esteve junto à linha final, durante o jogo**. Não reparei e era uma situação que poderia ter sido perigosa. “

Controlo disciplinar – problemas sentidos no controlo disciplinar dos alunos em aula.

Ex: “**Foram avisados que o seu comportamento iria ser comunicado à Directora de Turma**, de forma a constar do relatório semanal, realizado para os Encarregados de Educação.”

Clima relacional e motivacional – dificuldades encontradas tanto em motivar os alunos para as aulas como em manter os níveis de motivação durante a aula.

Ex: “Depois perguntei um a um, aos casos mais críticos, o porquê de não se comportarem bem. Uns responderam que era porque não lhes apetecia, estavam cansados. Outros que estavam distraídos, outros responderam que não sabiam, etc.”

Comportamento do professor – problemas sentidos pelos “professores” na sua colocação e circulação no espaço de aula, colocação da voz e supervisão da turma.

Ex: “**O meu posicionamento não foi o mais correcto**, pois em algumas situações não tinha todos os alunos sob o meu campo visual, para isso deveria ter sempre circulado por fora do espaço, o que permitia controlar melhor a prática de todos os alunos.”

Decisões de ajustamento – dificuldade em tomar decisões correctas e ajustadas às situações problema, no decurso da aula.

Ex: “Na situação final de 6x6, para que não houvesse uma equipa com menos um elemento, **optei por participar activamente no jogo**”

Categoria

Avaliação – dificuldades sentidas pelo “professor” em estruturar e implementar o processo de avaliação dos seus alunos, especificamente em relação à selecção e organização das tarefas, à fiabilidade dos resultados obtidos e à disponibilidade para intervir, durante as aulas de avaliação.

Dimensão aprendizagens conseguidas ou em curso

Ao contrário da dimensão anterior, nesta categorizámos as evoluções percebidas no processo de aprendizagem dos indivíduos, quer pela nossa análise dos discursos quer por afirmação dos próprios, no seu processo de aprendizagem ao longo do semestre.

Esta dimensão apresenta-se estruturada em três grandes categorias e dez subcategorias.

Categoria

Competência científico-pedagógica do “professor” – competências que percebemos terem sido desenvolvidas pelo “professor”, tanto a nível de conhecimentos científicos como de estratégias de incremento das aprendizagens dos seus alunos.

Categoria

Planeamento de aulas – aprendizagens reveladas pelos estagiários no âmbito do planeamento das aulas, concretamente a nível da diferenciação pedagógica, estrutura da aula e qualidade das tarefas que propõe, constituindo-se estes três aspectos em subcategorias.

Subcategorias:

Plano de aula – aspectos específicos do plano de aula nos quais conseguimos identificar evolução dos conhecimentos do estagiário.

Ex: “ No exercício da zona 2 não foi necessário iniciar com as primeiras situações de aprendizagem, no grupo maioritariamente masculino, pois estes já realizam o lançamento correctamente. Estar a obrigá-los a partir do “zero”, iria propiciar o aparecimento de comportamentos fora da tarefa devido à desmotivação.”

Estrutura da aula – melhorias na estruturação da aula.

Ex: “As tarefas planeadas foram realizadas. Penso que esta opção de conjugar duas modalidades numa aula é muito benéfica.”

Tarefas a propor aos alunos – melhorias identificadas nas competências do “professor”, relativamente à variedade e objectivo das tarefas das aulas

Ex: “Inicialmente para dar tempo para a defesa se recompor e os outros atacantes poderem acompanhar a acção ofensiva só era permitido rematar após cinco passes, evitando acções individuais.”

Categoria

Intervenção pedagógica – incremento das competências dos indivíduos relativamente ao domínio das estratégias de ensino e dimensões de intervenção pedagógicas. Apresenta-se estruturada em sete subcategorias.

Subcategorias:

Estratégias de ensino – incremento da competência em encontrar estratégias de ensino ajustadas às necessidades dos alunos em aula, incluindo os dispensados.

Ex: “Uma vez que surgiram dúvidas na posição básica ofensiva, os alunos ficaram com o trabalho de casa de realizarem um pequeno trabalho sobre as posições básicas ofensiva e defensiva (trazer a explicação dos gestos, por escrito, com uma imagem ilustrativa dos mesmos). Este trabalho de casa é para entregar na próxima aula de Basquetebol.”

Instrução – conjunto de preocupações e competências já demonstradas pelos estagiários relativamente a aspectos específicos da dimensão instrução.

Ex: “Tentei dar o maior número de feedbacks para que os alunos conseguissem perceber melhor os gestos, tentando fechar todos os feedbacks.”

Gestão/Organização – competências do âmbito da gestão de espaços e tempos com vista à maximização dos tempos de aula e segurança dos alunos.

Ex: “Todos os exercícios programados para a aula foram realizados, a gestão do tempo de aula foi boa...”

Controlo disciplinar – conjunto de competências já dominadas ou que denotam evolução dos indivíduos relativamente à dimensão disciplina.

Ex: “Não se registaram comportamentos inapropriados ou de indisciplina. A aula decorreu de forma bastante positiva e dinâmica, com uma boa participação da parte dos alunos.”

Clima relacional e motivacional – conjunto de competências já dominadas ou que denotam evolução dos indivíduos relativamente à capacidade de relacionamento positivo com os alunos e de motivação destes para e nas aulas.

Ex: “No final os alunos saíram satisfeitos tal como o professor.”

Comportamento do professor - problemas resolvidos pelos “professores” em relação à sua colocação e circulação no espaço de aula, colocação da voz e supervisão da turma.

Ex: “Durante a aula tive cuidado em tentar manter ... bons deslocamentos, mantendo todos os alunos sob o meu campo de visão.”

Decisões de ajustamento - competências reveladas relativamente à capacidade em tomar decisões correctas e ajustadas às situações problema, no decurso da aula.

Ex: “Devido ao número reduzido de alunos, a aula decorreu de forma diferente, isto é, não foi realizada em estações mas todos realizavam o mesmo exercício, ao mesmo tempo, cada grupo numa tabela.”

Categoria

Avaliação – dificuldades ultrapassadas pelo “professor” relativamente à capacidade de avaliar os seus alunos e apresenta-se constituída por uma subcategoria:

Processo avaliativo dos alunos das turmas – dificuldades ultrapassadas pelos indivíduos na avaliação dos seus alunos especificamente em relação à selecção e organização das tarefas, à fiabilidade dos resultados obtidos e à disponibilidade para intervir, durante as aulas de avaliação.

Tema 2. O Processo de Estágio

Categoria

Formação académica – percepções dos indivíduos sobre a sua formação académica, especificamente em relação à forma de considerarem a autoformação assim como a falta ou desajustamento de formação de algumas matérias. Surge estruturada em três subcategorias:

Matérias dadas de forma desajustada – ajustabilidade das matérias às necessidades dos indivíduos, especificamente em relação à forma como foram abordadas na formação inicial.

Ex: “Nesta semana, iniciei também a Unidade Didáctica de Raguebi. Aqui, o problema do contacto com a modalidade não se pôs, uma vez que abordámos Raguebi na faculdade. No entanto, a modalidade foi abordada numa vertente mais “competitiva” do que propriamente pedagógica, e os conteúdos abordados nem sempre se adaptavam à realidade das nossas escolas, quer em termos de gestos técnicos, quer em termos de regulamentos.”

Inexistente em relação a alguns conteúdos – matérias em que os indivíduos não tiveram formação

Ex: “Uma nota que me parece importante referir é o facto de durante os quatro anos da faculdade não nos ter sido fornecido qualquer apoio de conhecimentos relativamente à modalidade de Corfebol, é ainda mais preocupante, visto que a maior parte das escolas aborda este conteúdo.”

Assume a responsabilidade de buscar formação – forma do estagiário perceber o seu processo formativo.

Ex: “... nesta aula, fiz um apelo à imaginação e através de bibliografia apropriada, tentei propor situações lúdicas em que o espírito de confronto e competição estivessem sempre presente, por forma a motivar os alunos para que o seu empenhamento motor fosse o mais elevado possível e isto tendo sempre em conta os objectivos a que me propus para esta aula.”

Categoria

Processo de aprendizagem do estagiário – refere-se a determinadas características do processo de aprendizagem dos indivíduos ao longo do ano de estágio, concretamente a sua descontinuidade e a influência que as matérias de leccionação têm sobre a qualidade da prestação dos indivíduos.

Ex: “Nesta primeira semana após o regresso, tive duas aulas assistidas e apercebi-me, ou relembrei alguns aspectos que por vezes ficam esquecidos...”

Categoria

Relacionamentos do estagiário – relacionamentos que os indivíduos revelaram ser facilitadores do sucesso no estágio. Surge dividida em quatro subcategorias:

Relacionamento positivo entre estagiários

Ex: “A preparação e realização da “Semana da Saúde e do Desporto” foi muito exigente e representou um grande esforço por parte de todo o grupo (núcleo) de estágio. No entanto, houve união e espírito de sacrifício por parte de todos os elementos do grupo (núcleo) ”.

Relacionamento positivo com o orientador da escola

Ex: “A preparação e realização da “Semana da Saúde e do Desporto” foi muito exigente e representou um grande esforço por parte de todo o grupo de estágio. No entanto, houve união e espírito de sacrifício por parte de todos os elementos do grupo (núcleo) e o balanço final foi muito positivo. Contámos também com a colaboração do Orientador ...”

Relacionamento positivo com o grupo disciplinar

Ex: “Penso que a boa relação que existe entre todos, enquanto grupo de EF, é muito importante para a nossa adaptação e para o funcionamento e credibilidade da própria disciplina.”

Relacionamento positivo com órgãos da escola

Ex: [“A preparação e realização da “Semana da Saúde e do Desporto” foi muito exigente e representou um grande esforço por parte de todo o grupo de estágio (...) **Contámos também com a colaboração (...) dos órgãos directivos da escola, que nos deram apoio em todas as iniciativas, ...”**

Categoria

Condicionalismos do contexto – factores relativos ao contexto, pouco facilitadores da acção dos indivíduos.

Ex: “Devido às condições climáticas adversas a aula decorreu no ginásio grande, espaço inapropriado à prática da modalidade de andebol”.

Tema 3. Características pessoais

Neste tema tentámos reflectir as diferentes formas de ser e de estar dos indivíduos perante e durante o Estágio, que fomos retirando das suas afirmações, baseando-nos em diversos indicadores como os aspectos a que davam mais importância, à forma como se referiam a si próprios e ao seu trabalho, entre outros.

Categoria

Formas de ser e estar – forma como o estagiário se considerava como professor e como considerava e se referia ao seu trabalho.

Ex: “**A presença do professor foi sempre notada (mesmo apresentando-se doente)** estando sempre em interacção com os alunos, jogando mesmo com alguns.”

Capacidade de reflexão – capacidade reflexiva dos indivíduos, traduzida num aproveitamento dos ensinamentos recebidos e na sua utilização e aplicação de forma inteligente.

É uma reflexão, não tanto sobre as tarefas que vai realizando mas antes sobre o seu processo de aprendizagem.

Ex: “A primeira alteração do plano foi a realização do primeiro exercício em duas vagas, com uma bola para cada dois alunos. No entanto, como foi focado pelos observadores, poderia ter feito mais vagas, com menos alunos de cada vez, e deveria ter dado uma bola a cada aluno, pois mesmo quando estivessem em espera estariam a exercitar o drible.”

Sentimentos experimentados durante o Estágio – sentimentos e preocupações que os indivíduos foram experimentando e, revelando no seu discurso, ao longo do Estágio Pedagógico.

Ex: “De forma geral, esta semana marcou-me de forma negativa, provavelmente a um cansaço acumulado, uma desmotivação profunda e uma perspectiva negra, que parecem não me abandonar, pelo menos até ao final de Maio, ...”

8.1.3.3. Apresentação e análise dos resultados da categorização – Diário de Estágio

Análise dos resultados do Tema 1 – A Aula (dificuldades sentidas)

Como já foi referido, este Tema é composto por três grandes categorias: **Conhecimentos, Planeamento e Intervenção pedagógica** e é todo ele respeitante a dificuldades que os indivíduos nos revelaram ou de que nos apercebemos pela sequência das suas afirmações aula a aula (quadro 19).

Interessante desde já o facto de nesta fase do Estágio (2º semestre), em que poderíamos ser levados a pensar que a maioria das dificuldades estavam ultrapassadas, constatamos que é o momento desta análise onde aquelas mais nos são dadas a conhecer, não porque não tenham entretanto existido mas porque os indivíduos já se encontram definitivamente integrados no ambiente escolar, já estabeleceram relações com todos os intervenientes, principalmente com o orientador da escola e com os alunos das suas turmas, já tomaram conhecimento sobre as tarefas a desempenhar e já experimentaram a docência, tudo receios com que entraram para este ano lectivo e cujo primeiro semestre teve por função atenuar ou mesmo eliminar, facto que, no segundo semestre, lhes proporcionou mais disponibilidade para reflectirem, analisarem e perceberem as questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, resultando numa maior consciencialização das dificuldades.

Eventualmente, também, as aprendizagens adquiridas entretanto lhes tenham dado maior discernimento quanto ao reconhecimento dos seus erros e lhes tenha aumentado a exigência consigo próprios em termos de qualidade das suas intervenções.

Entrando no Tema propriamente dito, começamos por constatar que apenas o indivíduo com o nível mais baixo do conjunto dos seis (C2), revela grandes fragilidades nos conhecimentos de âmbito pedagógico leccionados na Faculdade (Categoria conhecimentos), concretamente no que respeita às dimensões de intervenção pedagógica e ao que está subjacente a cada uma delas: “Gestão: Os exercícios propostos seguiram uma sequência lógica e com uma progressão pedagógica adequada.”; (“Clima/Disciplina: Foram cumpridos todos os objectivos propostos para esta aula. A nível das acções técnico táticas os passes já são mais direccionados, o maior problema reside na recepção, podendo dever-se ao tamanho da bola (é mais pequena que a de basquetebol), a deslocamentos que não acompanham a velocidade da bola, assim como a má visualização da trajectória da bola, outro factor pode ser a mera distração.”

Quadro 19: Tema 1. A Aula - Dificuldades Sentidas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
Conhecimentos		Fragilidades no âmbito da Pedagogia							X
Planeamento das aulas	Plano de aula	Panifica sem conhecer bem a turma				X			X
		Grande preocupação em cumprir o plano de aula, associando-lhe o sucesso da aula	X		X				X
	Estrutura das aulas	Aulas estereotipadas (falta de inovação)			X			X	
		Grandes preocupações organizativas (visando o controlo disciplinar)	X	X	X				X
		Desvaloriza as partes inicial e final das aulas					X		X
		Dificuldade em seleccionar e estruturar tarefas		X		X			X
Tarefas a propor aos alunos	Os alunos dispensados não são incluídos nas tarefas de aprendizagem da aula	X	X	X			X		
Intervenção Pedagógica	Estratégias de ensino	Dificuldade em encontrar as estratégias de ensino adequadas		X					X
		São usadas estratégias de ensino questionáveis						X	
	Instrução	Qualidade das preleções				X			
		Usa uma metodologia incorrecta de apresentação da tarefa						X	X
		Não existe controlo da compreensão da informação						X	
		Quantidade reduzida de FB		X		X			X
		FB com pouco valor		X	X	X			
		Dificuldade em fechar os ciclos de FB				X			
		Dificuldade em distribuir FB de forma equitativa							X
		Associa FB a clima da aula			X				
		Dificuldades no uso da demonstração					X		X
	Gestão/ Organização	Dificuldade em cumprir os tempos de aula		X			X		X
		Preocupação exagerada em maximizar os tempos da prática como forma de controlo disciplinar						X	
		Dificuldade em gerir o espaço		X					
		Dificuldade em gerir os materiais em segurança	X	X					
		Dificuldade em constituir os grupos-equipa		X					
	Controlo disciplinar	Dificuldade em encontrar as estratégias adequadas		X				X	X
		Dificuldade em controlar os alunos dispensados	X						
		Dificuldade no controlo dos alunos menos cooperantes	X	X				X	X
		Dificuldade em manter o controlo quando é alterado o contexto da aula	X	X					
		Associa o sucesso das aulas ao cumprimento do plano de aula (através do controlo disciplinar)					X		X
	Clima relacional e motivacional	Dificuldade em perceber quais as estratégias de ensino mais adequadas		X		X			X
		Dificuldades em motivar para as aulas		X	X	X	X	X	X
		A relação professor-aluno (e o bom clima de aula) é sobrevalorizada						X	
	Comportamento	Deslocamentos e posicionamento do professor	X				X		X

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos					
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
	do professor	Dificuldade em supervisionar a turma para intervir com qualidade	x	x				x
		Colocação da voz		x		x		
	Decisões de ajustamento	Potencialmente arriscadas	x			x	x	x
		Comprometedoras da qualidade da aula	x	x				
		Pouco significativas a nível da facilitação das aprendizagens		x	x			
		Dificuldade em antecipar decisões	x	x				
		Geralmente de âmbito organizacional	x	x	x	x		x
		Dificuldades em ajustar perante situações imprevistas	x	x				
Avaliação	Processo avaliativo dos alunos das turmas	Dificuldade em encontrar as tarefas adequadas ao que pretende avaliar (av. diagnóstica).		x				x
		Ensina e avalia de formas diferentes.		x				
		Resultados da avaliação pouco fiáveis		x		x		x
		Dificuldade em manter os níveis de FB nas aulas de avaliação.					x	

Seguindo a ordem de apresentação das categorias dos quadros anteriores, podemos verificar que em relação ao **Planeamento das Aulas**, as dificuldades já surgem em maior número sendo as que reuniram maior consenso, as **grandes preocupações organizativas** tendo como principal objectivo a manutenção do controlo disciplinar da turma e a **inclusão dos alunos dispensados nas tarefas de aprendizagem**, ambas assinaladas por quatro dos indivíduos, e ainda a **grande preocupação em cumprir o plano de aula** associando-lhe o sucesso da mesma e a **dificuldade em seleccionar e estruturar as tarefas**, manifestada por três deles.

Relativamente às primeiras, temos a ressaltar que as preocupações e as decisões tomadas naquele âmbito são, na sua maioria, correctas; no entanto, elas esgotam toda a atenção do “professor”, ficando claro pelas suas descrições, que nada mais os moveu no planeamento das aulas do que a organização da mesma, em alguns casos prevista até à exaustão (C1: “Após um breve diálogo com o intuito de introduzir o conteúdo da aula, os alunos dirigiram-se até aos colchões para visualizarem os respectivos grupos formados pelo professor. Assim, metade dos grupos vestiram coletes dirigindo-se para uma das tabelas enquanto que a outra metade ficava do outro lado do campo, iniciando-se rapidamente o jogo de activação geral, após explicação breve do professor. Quando o jogo terminou, os alunos realizaram a mobilização articular demonstrada pelo aluno...; “Em seguida, os grupos colocaram-se rapidamente em colunas e o professor explicou e exemplificou o que pretendia...”), com o objectivo de proporcionarem o máximo de tempo de actividade motora aos alunos, mesmo que as tarefas que propõe não sejam as mais pertinentes ou a sua sequência não seja a mais lógica, (B2: “As progressões também poderiam ter sido melhor pensadas, apresentando um nível mais adequado aos alunos e que lhes permitisse alguma evolução em termos de aquisição motora, pois algumas facilitavam a realização do exercício e por isso mesmo não permitiam que o aluno tivesse consciência do real movimento motor que o tal exercício requer por parte do executante.”), já que o seu grande e, praticamente único, objectivo é evitar o risco de terem de lidar com comportamentos não apropriados ou mesmo de

indisciplina, para os quais alguns deles, como vimos atrás, não estão certos de conseguir lidar da melhor forma.

Esta ânsia organizativa com intuito de controlo disciplinar dos alunos, acaba por levar todos os indivíduos “2”, os mais fragilizados, a cometerem falhas na selecção e **estruturação das tarefas** que lhes propõem, pelo facto do seu pensamento estar desfocado dos objectivos de ensino, não dando por isso a devida atenção, quer aos dados obtidos da avaliação diagnóstico quer à realização duma avaliação formativa sistemática, dados fundamentais para uma planificação ajustada dos conteúdos das aulas.

Aliás, já tínhamos visto nos dois primeiros momentos de análise deste estudo que a preocupação com o controlo disciplinar dos alunos e as estratégias motivacionais, com vista à manutenção dum clima positivo, favorecendo aquele controlo, foram dos aspectos mais presentes enquanto receios ou dificuldades sentidas, continuando a sê-lo, pelo menos numa parte inicial deste segundo semestre.

Quanto à dificuldade de incluir os alunos dispensados nas tarefas de aprendizagem, o que não é característica apenas dos professores novatos, acontece, quanto a nós, por um de dois motivos. Numa primeira fase porque as preocupações são consigo próprio, com o *seu* comportamento e com o cumprimento do *seu* plano de aula, esquecendo-se, a maior parte das vezes, da existência daqueles alunos; posteriormente, numa fase mais avançada das aprendizagens do estagiário, este já consegue estender parte da sua atenção aos alunos dispensados, atribuindo-lhes tarefas, não tendo, no entanto, a maioria delas qualquer ligação com o que está a ensinar aos demais.

Se, em teoria, não lhes é difícil entender a necessidade de proporcionar oportunidades idênticas de aprendizagem a todos os alunos em aula, ao passarem para a prática, não o conseguem operacionalizar, solicitando-lhes, normalmente, a realização dum relatório cuja estrutura é a mesma independentemente da aula, matéria, nível cognitivo do aluno, etc., ou quando lhes propõem tarefas, são normalmente mais próprias do funcionário do pavilhão do que dum aluno em **aprendizagem** (C1: “Este aluno teve como tarefa a realização de um relatório da aula, bem como a distribuição dos coletes pelos alunos e recolha das bolas ..., a aula foi dada como terminada, com o aluno que não realizou aula a arrumar o material.”).

A afirmação da estagiária A1 ilustra bem o que acabámos de dizer, já que dela podemos retirar que a solicitação dum relatório aos alunos dispensados não passou de uma estratégia para os manter atentos e ocupados acrescentaríamos nós, sem que ela tivesse de lhes dar atenção durante a aula (A1: "Deveria também ter exigido que todos os dispensados entregassem o relatório no final da aula, pois essa seria uma forma de garantir que estariam atentos à aula, sem ser necessário chamá-los.").

Note-se que apesar de C2 apresentar grandes preocupações organizativas com a aula e C1 ter apresentado dificuldades em integrar nela os alunos dispensados, são, no entanto, os três melhores estagiários que apresentam os dois tipos de dificuldades.

A reforçar estes resultados temos os obtidos na subcategoria **estrutura das aulas** em que os indivíduos B1 e C1 revelam **opções estereotipadas**, o que facilmente nos apercebemos ser uma defesa por eles encontrada para otimizar os tempos de prática reduzindo as possibilidades de surgirem comportamentos inapropriados.

Reconhecendo a importância do estabelecimento de normas e rotinas como fundamentais para um bom fluxo e clima da aula, devemos insistir na criatividade e inovação como forma de motivação dos alunos através dos conteúdos. Não é só motivar para a aula mas melhor ainda será motivar pela aula, quer pelos conteúdos que são seleccionados como pela forma como são apresentados aos alunos.

Com grandes dificuldades ainda em relação ao Planeamento, temos as estagiárias B2 e C2 que partem para uma planificação das aulas **sem conhecerem bem os seus alunos**, sendo mais um dos motivos do seu insucesso até agora (C2: "Sendo a modalidade de Corfebol pouco conhecida entre os alunos optei por apresentar nesta primeira aula um filme sobre a modalidade. (...) A maioria dos alunos manifesta conhecer a modalidade, tendo já exercitado no ano anterior."), acabando por **desvalorizar as partes inicial e final das aulas**, (B2: "Como se demorou um pouco mais do que tinha planeado para arrumar e desmontar a rede, o tempo de jogo de Voleibol ficou um pouco mais reduzido e pelo mesmo motivo não realizei o retorno à calma, para poder disponibilizar o máximo tempo possível para o jogo."), focando-se essencialmente na parte fundamental, o que não sendo correcto não deixa de ser esperado devido às dificuldades que sentem, não dando o devido relevo a uma reflexão final conjunta com os alunos sobre o decurso da aula, onde incluam o reforço dos seus comportamentos, o controlo dos conhecimentos adquiridos e a motivação para a aula seguinte. Perante isto, podemos afirmar que estas duas estagiárias ainda se encontram na fase cujo objectivo se resume a

conseguir dar uma aula sem incidentes, pelo que a sua atenção esgota-se na parte fundamental, momento onde aqueles mais podem surgir.

Passando para a categoria seguinte, **Intervenção pedagógica**, entramos nas dificuldades sentidas relativamente à leccionação das aulas.

A grande dificuldade revelada, neste particular, de forma expressa ou subentendida, por cinco dos seis indivíduos, sendo mesmo a única subcategoria neste Tema a reunir tal consenso, é a que diz respeito à **motivação dos alunos para as aulas** (subcategoria clima relacional e motivacional).

Assim, excepto a estagiária A1, todos os seus colegas sentiram dificuldades em motivar os alunos, tendo consciência do facto e afirmando-o claramente como é

o caso do par B (B1: "... se bem que nesta aula os alunos ao contrário do tem vindo a ser habitual, não estavam muito motivados. Tentei combater este aspecto com constates feedbacks de reforço, a espaços resultou mas durante a aula tive a sensação que a maior parte dos alunos "não estava na aula", no final da aula tentei perceber qual o motivo deste comportamento então eles disseram que na hora a seguir iriam ter teste de Matemática");

B2: "Um problema com que me deparei foi manter os alunos empenhados e interessados em realizar as tarefas propostas. O facto de ao longo de todas as aulas que já tivemos eu ter trabalhado no sentido de motivar e empenhar os alunos para as diferentes modalidades e o facto de a resposta dos alunos não ter correspondido às minhas expectativas, ...") ou não tendo aquela percepção apesar de constatarem, aula após aula, um número anormalmente elevado de alunos em situação de dispensa, como é o caso de A2, C2 e, principalmente C1, que chega atingir catorze dispensas por aula ("A aula iniciou-se à hora prevista com os alunos a entrarem e a montarem as estações. Os alunos n.º 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 23 e 25 não realizarem aula apresentando justificação para tal, ..."; "A aula iniciou-se à hora prevista com os alunos n.º 5, 6, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 22, 23, 26 e 27 a não realizarem aula dado apresentarem justificação passada pelo encarregado de educação.").

Estes três indivíduos não percebem a relação de causa-efeito entre a falta de motivação dos alunos para as aulas e o elevado número de dispensas solicitado, sendo C1 o exemplo acabado do que referimos quando, apesar do número elevadíssimo de alunos dispensados persistir em todas as aulas, faz invariavelmente um balanço francamente positivo de cada uma destas, associando-o à qualidade da sua intervenção.

Ainda dentro da mesma subcategoria e relacionadas com estas dificuldades estão as **dificuldades em perceber quais as estratégias de ensino mais adequadas**, apontadas por todos os indivíduos "2", o que nos vem confirmar a existência de problemas no ajustamento das aulas aos respectivos alunos, com implicações na motivação destes (A2: "Depois perguntei um a um, aos casos mais críticos, o porquê de não se comportarem bem. Uns responderam que era porque não lhes apetecia, estavam cansados. Outros que estavam distraídos, outros responderam que não sabiam, etc.").

“No final perguntei-lhes se tinham gostado de, em vez de realizarem a activação geral com jogos, terem realizado a corrida contínua. A maior parte dos alunos respondeu que sim, que preferiam correr à volta do campo, ou até da escola, não só no aquecimento, como também a meio da aula. Perante estas respostas, chego à conclusão que para esta turma, é melhor adoptar um estilo de activação geral mais standardizado e rotineiro do que um estilo mais lúdico.”).

Também relacionadas com aquelas dificuldades estão as referidas na subcategoria **comportamento do professor**, em que dois dos indicadores são referidos por três dos indivíduos: **deslocamentos e posicionamento do professor e dificuldade em supervisionar a turma para intervir com qualidade** (C2: “Passei demasiado tempo em cada grupo, deveria fazê-lo mas de forma mais repartida para evitar situações desviantes, como por exemplo os pontapés na bola.”

B2: “O meu posicionamento não foi o mais correcto, pois em algumas situações não tinha todos os alunos sob o meu campo visual, para isso deveria ter sempre circulado por fora do espaço, o que permitia controlar melhor a prática de todos os alunos.”;

A1: “De facto, com um número tão elevado de alunos, num espaço tão grande, torna-se complicado controlar todos os pormenores, mas é algo que procurarei melhorar.”).

Curioso verificar-se que os “indivíduos-extremo”, A1 e C2, coincidem nas manifestações de dificuldades; no entanto, aquando de uma análise longitudinal individual, apercebemo-nos que são situações distintas, em que a primeira estagiária reflecte de forma assertiva, avançando soluções objectivas, enquanto a outra não o consegue fazer, resultando em enormes dificuldades na intervenção pedagógica, o que aliás se manteve ao longo de todo o ano lectivo. O facto de o professor não ter capacidade para manter a generalidade da turma no seu campo de visão e intervenção, leva a que os alunos se sintam, por um lado, desacompanhados, levando ao desinteresse pelo que lhes foi proposto e, por outro, livres de entrarem em comportamentos inapropriados, já que não sentem a presença e muito menos a proximidade do professor.

Finalizando esta subcategoria do **comportamento do professor**, há ainda a referir as dificuldades **na colocação da voz**, revelado por dois dos indivíduos, o que não só vem na linha das dificuldades anteriormente referidas, como são de alguma forma frequentes em jovens alunas estagiárias sem experiência de leccionação e que, por isto, ainda não aprenderam a usar adequadamente o seu aparelho vocal (A2: “Devo diferenciar melhor o meu discurso e entoação do mesmo quando refiro aspectos positivos e quando refiro aspectos negativos.”).

Mantendo a ordem desta análise, passamos à subcategoria seguinte que, como já referimos, é, dentro da intervenção pedagógica, das mais difíceis de serem conseguidas com qualidade pelos docentes inexperientes - **decisões de ajustamento**.

Isto é mais uma vez confirmado pelos resultados obtidos, já que dum total de dezassete referências distribuídas por seis indicadores, doze pertencem aos três primeiros indivíduos da amostra, (A1,A2,B1), sendo que os três últimos (B2, C1 e C2), apenas surgem no que respeita à tomada de decisões **potencialmente arriscadas** e ainda à tomada de decisões **geralmente de âmbito organizacional**, mas, neste caso, apenas B2 e C2.

À primeira vista pode parecer contraditória esta nossa afirmação, já que são os *melhores* indivíduos a quem mais dificuldades conseguimos detectar quanto às decisões de ajustamento; no entanto, isto justifica-se porque, para que o estagiário perceba a necessidade de ajustar no decurso da aula, é necessário, não só, que aquela esteja relativamente estruturada como também que domine os conteúdos e tenha disponibilidade para proceder ao ajustamento durante a acção.

Embora, na maioria das vezes, as alterações sejam muito simples e de qualidade e pertinência questionáveis, não deixam de ser indicadores da evolução destes indivíduos, já que nos restantes colegas ainda não surgem aquele tipo de preocupações.

Mesmo aqui existem diferenças, dado que, enquanto os indivíduos B2 e C2 estão absortos no controlo da turma e no cumprimento do plano de aula, com o C1 é a organização exaustiva das aulas, juntamente com o seu grande auto-conceito, que em parte o limitam na percepção das necessidades de ajustamento. Relembremos que este estagiário é o único que refere sistematicamente nas reflexões pós-aula, os elogios, dirigidos a ele ou às suas aulas, por parte dos alunos.

Aprofundando a análise desta subcategoria, **decisões de ajustamento**, temos a destacar como mais significativo o facto de cinco dos seis indivíduos apresentarem decisões geralmente de **âmbito organizacional** (A1;A2;B1;B2;C2), o que vem confirmar a persistência da ideia de que a qualidade da aula depende do cumprimento rigoroso do plano de aula, já que eventuais falhas de organização favorecem os comportamentos inapropriados, o que por um lado os coloca na situação de ter de intervir e, conseqüentemente, de encontrar a melhor forma de o fazer, e por outro, os faz gastar tempo previamente contabilizado no plano, correndo o risco de não o conseguir cumprir, o que já vimos significar insucesso (B2: "...como havia número ímpar de alunos, decidi colocar o aluno que costuma ser mais enérgico e que por isso cria mais confusão nas aulas, a jogar como jocker, isto é esteve sempre a jogar pela equipa atacante"
"As decisões de ajustamento, foram apenas em relação ao local do aquecimento, ...").

De modo figurado, podemos dizer que as decisões de ajustamento de âmbito organizacional surgem quase como um instinto de sobrevivência e a sua expressividade mantem-se ao longo de todo o ano de estágio em detrimento das decisões de ajustamento no âmbito do ensino das matérias, facilitadoras e incrementadoras das aprendizagens.

Também expressivas são as **decisões de ajustamento potencialmente arriscadas**, detectadas em quatro dos indivíduos (A1;B2;C1;C2), e que geralmente têm a ver com a decisão de integrar as actividades juntamente com os alunos, normalmente para completar equipas com número insuficiente de alunos ou, o que também é muito frequente, como estratégia de reforço positivo da relação professor-aluno, com base no pressuposto de que ao colocar-se ao nível deles consegue com isso uma maior cooperação da sua parte [B2: "... realizando a estafeta de mergulho onde alguns alunos demonstraram alguma dificuldade no controlo da respiração (expiração dentro de água), (...). Para finalizar o professor entrou para dentro da piscina realizando com os alunos o jogo «guerra de água», ..."].

Se o primeiro motivo, completar os grupos/equipas, é para nós e, por princípio, errado; o segundo, incrementar a relação professor-aluno, não o será quando estamos perante professores que, apesar de participarem activamente numa qualquer actividade, conseguem manter a supervisão e o controlo geral da turma assim como a qualidade e pertinência do *feedback*, o que já vimos constituir grande dificuldade para estes estagiários.

Apesar de menos expressivos, identificámos ainda quanto às decisões de ajustamento, os seguintes descritores:

– **Comprometedoras das aprendizagens, (A1, A2):**

A1: "A aula começou bem, mas a partir do momento em que os alunos foram beber água verificou-se uma quebra que teve consequências no ritmo, no clima da aula e na quantidade de comportamentos fora da tarefa."

– **Pouco significativas a nível da facilitação das aprendizagens, (A2,B1):**

A2: "O facto de serem grupos mistos também não ajudou pois, apesar de ter imposto a regra de só valer golo se a bola tivesse passado por elementos masculinos e femininos, as raparigas ficam muito passivas a jogar com os rapazes." ;

– **Dificuldade em antecipar a necessidade de ajustamento, (A1,A2):**

A1: "Por vezes toma-se complicado pormo-nos no lugar dos alunos e imaginar o que serão ou não capazes de fazer, não tanto em termos de execução, porque aí sabemos mais ou menos o que cada um faz, mas mais em termos da mecânica dos exercícios.";

– **Dificuldade em ajustar perante o imprevisto, (A1;A2):**

A1: "Durante a aula deveria ter dado mais atenção aos alunos dispensados, no sentido de controlar os seus comportamentos que, segundo os colegas estagiários que observaram a aula, foram por vezes incorrectos. Deveria também ter exigido que todos os dispensados entregassem o relatório no final da aula, pois essa seria uma forma de garantir que estariam atentos à aula, sem ser necessário chamá-los."

A melhor estagiária (A1) surge em três destes indicadores a exemplo da sua colega de par (A2), que surge referenciada em todos eles, fenómeno para o qual já avançámos uma justificação no início desta análise.

Finalmente chegámos à última categoria deste Tema, a Avaliação, a qual é constituída por uma única subcategoria - **processo avaliativo dos alunos das turmas**, por sua vez estruturada em quatro indicadores, a saber:

- ***Dificuldade em encontrar as tarefas adequadas ao que pretende avaliar*** (av. diagnóstica), (A2,C2):

C2: “Para avaliar em que nível se encontravam os alunos recorri ao questionamento, vindo a verificar que a turma, na generalidade, encontra-se no nível elementar da modalidade, do ponto de vista teórico.”; “Esta aula foi de avaliação diagnóstica prática, ...”;

- ***Ensina e avalia de formas diferentes:***

A2: “Esta modalidade não motiva muito os alunos. Ou é a modalidade ou as tarefas propostas na aula (estações para exercitar as fases do salto). Sendo assim, na próxima aula (avaliação sumativa), irei avaliá-los fazendo um torneio entre os rapazes e um entre as raparigas.”; “Na próxima aula, como é aula de avaliação sumativa, (...) não vou utilizar o elástico. Sendo assim, e para motivar e estimular os alunos, irei anotar a medida do salto de cada aluno.”;

- ***Resultados da avaliação pouco fiáveis:***

C2: “Alguns alunos demonstram ter dificuldade em realizar uma recepção eficaz, (...) sendo uma aula de avaliação prática dos conteúdos abordados durante o bloco, (...).

Todos os alunos apercebem-se de como fazer uma boa recepção, e quais as funções dos jogadores e suas posições.”;

- ***Dificuldade em manter os níveis de FB nas aulas de avaliação:***

C1: “Com os alunos a realizarem o que era pretendido de forma empenhada, o professor realizava a avaliação dos gestos pretendidos decorrendo a aula com a mesma dinâmica das anteriores excepto na participação do professor que se apresentou menos activo dando menos feedbacks aos alunos do que nas aulas passadas.”.

Esta categoria conta com um total de sete referências, distribuídas pelos vários indicadores, sendo o mais expressivo a **falta de fiabilidade dos resultados da avaliação**, que, como constatámos, foi comum aos três indivíduos escolhidos pelas suas dificuldades, o que, dado o grau de complexidade do processo avaliativo, principalmente para docentes inexperientes, não deixa de ser de alguma forma expectável.

Estas dificuldades, que, como vimos, são expressas ou transparecem nos discursos, estão tanto na construção de situações de avaliação suficientemente potentes que permitam a obtenção de resultados que traduzam o real nível de prestação dos alunos como na interpretação desses resultados de forma a que, através da identificação do nível de desempenho de cada aluno, seja possível situá-

lo relativamente aos níveis programáticos, na avaliação diagnóstico ou atribuir-lhes uma classificação final ajustada, no caso da avaliação sumativa.

Terminada a análise dos resultados relativos à primeira Dimensão do Tema 1 - A Aula, respeitante às dificuldades sentidas pelos indivíduos, passamos à apresentação dos resultados da segunda Dimensão do mesmo Tema, a qual respeita às aprendizagens conseguidas, quer as já estabilizadas quer as que detectámos em curso.

Análise dos resultados do Tema 1- A Aula – Aprendizagens conseguidas ou em curso

Esta segunda Dimensão deste Tema apresenta-se estruturada em quatro categorias: **Competência científico-pedagógica do professor; Planeamento; Intervenção pedagógica e Avaliação** (quadro 20).

Seguindo esta ordem, passamos à apresentação dos resultados da primeira categoria, que devido à pouca amplitude do seu âmbito surge estruturada em apenas dois indicadores: ***demonstra conhecimentos (elementares) científico-pedagógicos***, (A2,B1,B2,C2):

C2: “Esta aula foi maioritariamente em situação de jogo condicionado. O sistema defensivo usado foi o 5:1 para permitir que haja acção por parte da equipa atacante e se verifique um maior número de passes entre os vários elementos da equipa (percepção do jogo colectivo, diminuindo situações de individualismo). Este sistema permite à defesa uma defesa mais compacta da sua baliza, para evitar um possível golo. Para evitar situações de individualidade só se podia rematar após cinco passes com os outros elementos da equipa.”

e revela competências (pouco complexas) de incremento da qualidade das suas práticas, (A1,A2,B2,C2):

A2: “Nesta aula formei um grupo (de 3x3) com alunas com menos dificuldades e outro com as que apresentam maiores dificuldades. Sendo assim, torna-se difícil, ao longo da aula, trocar de grupos (ir variando os adversários) pois ficariam umas melhores contra outras piores. Se eu fizer grupos mais equilibrados, misturando as “melhores” com as “piores”, já é possível fazer estas trocas. Penso também que será melhor para as alunas com maiores dificuldades.”;

Por aqui podemos perceber que, excepto C1, todos os outros revelam algum ***domínio dos conteúdos didáctico-pedagógicos*** e, relacionado com isto, algum cuidado com a qualidade das situações de aprendizagem que propõem aos alunos, com vista à facilitação das suas aprendizagens, embora, mobilizando para isso conhecimentos ainda pouco complexos, o que vem na linha dos resultados anteriores, onde só C2 evidenciava fragilidades significativas, e que, mesmo assim, parecem já estar em resolução.

Quadro 20: Tema 1. A Aula - Aprendizagens Conseguidas ou em Curso

TEMA 1 – A Aula – Aprendizagens conseguidas ou em curso (2º Semestre)								
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos					
			A1	A2	B1	B2	C1	C2
Competência Cient.-Pedag. do “professor”		Demonstra conhecimentos científico-pedagógicos		x	x	x		x
		Revela competências (pouco complexas), de incremento da qualidade das suas práticas	x	x		x		x
Planeamento	Plano de aula	Faz diferenciação pedagógica na turma		x				x
	Estrutura da aula	Obedece às especificidades de cada parte da aula		x			x	
		Demonstra conhecimentos sobre a estruturação da aula	x	x	x			
	Tarefas	Preocupa-se em variar as tarefas		x				
Conhece o objectivo da tarefa			x				x	
Intervenção Pedagógica	Estratégias de ensino	Preocupa-se em encontrar soluções que maximizem as aprendizagens dos alunos	x	x	x			x
		Consegue ensinar	x	x	x	x	x	x
		Atribui pontualmente tarefas de aprendizagem aos alunos dispensados	x		x		x	
	Instrução	Dá atenção à forma como apresenta a tarefa		x	x	x		x
		Revela preocupação em aumentar frequência de FB			x	x		x
		Revela preocupação em aumentar especificidade do FB		x	x	x		x
		Preocupa-se em encerrar ciclos de FB						x
		Usa o questionamento como forma de controlo dos conhecimentos		x	x		x	
		Usa o questionamento para controlar o interesse dos alunos pela aula						x
		Utiliza meios auxiliares gráficos e material de apoio	x	x	x		x	
		Utiliza demonstração					x	x
	Gestão/Organização	Preocupa-se em maximizar o tempo de prática	x	x	x	x	x	x
		Consegue gerir os espaços	x	x	x			
		Preocupa-se com a segurança dos alunos	x	x			x	
	Controlo disciplinar	Implementa normas e rotinas	x	x	x		x	x
		Domina estratégias apropriadas de controlo disciplinar				x		
		Aplica boas soluções de “punição” aos alunos		x		x		
		Revela maior capacidade de controlo dos alunos		x	x	x		
		Demonstra ter a turma numa forma geral controlada	x		x		x	
		Preocupa-se em maximizar o tempo de prática como forma de controlo disciplinar		x	x		x	x
		Preocupa-se em perceber a razão dos comportamentos inapropriados		x		x		
	Clima relacional e motivacional da aula	Demonstra conhecimentos sobre estratégias de motivação dos alunos para a prática	x	x	x	x	x	
		Preocupa-se em que cada aula constitua um momento de prazer para os alunos		x			x	
		Preocupa-se com o relacionamento positivo prof.-aluno	x		x	x	x	
		Preocupa-se com o relacionamento positivo aluno-aluno		x				
	Comportamento do professor	Está atento à supervisão da turma			x	x	x	x
	Decisões de ajustamento	Boas decisões de gestão/organização	x	x	x		x	x
Boas decisões relativas à gestão do tempo		x	x					
Boas decisões relativas ao processo de ensino		x	x	x	x		x	
As decisões surgem bem justificadas, apesar de pouco complexas		x	x		x	x	x	
Revela capacidade de ajustamento a outros contextos ou outras condições de leccionação, desde que organizativa e pouco complexas		x	x	x		x	x	
Avaliação	Processo avaliativo dos alunos das turmas	Aulas de avaliação bem estruturadas		x	x		x	
		Os resultados da avaliação diagnostica, são superficiais mas objectivos		x				
		Compreende os objectivos do processo avaliativo	x		x	x		
		Encontra formas alternativas de avaliação para suprir falta de informação					x	
		Preocupa-se com a qualidade da instrução nas aulas de avaliação				x		

Quanto a C1, torna-se difícil percebermos algo sobre a qualidade dos seus conhecimentos, já que ele praticamente só se refere à organização e ao clima positivo das suas aulas. No entanto, pelo que indirectamente conseguimos perceber das suas afirmações, parece-nos que este não foi um dos seus problemas.

É notório que os discursos vão transmitindo uma maior intencionalidade nas tarefas que vão sendo propostas aos alunos, havendo mais clareza nos objectivos a atingir com cada uma delas.

Analisando a categoria seguinte, **Planeamento**, que se apresenta estruturada em três subcategorias, podemos constatar que em relação à primeira, **estrutura da aula**, os indivíduos A2 e C1 revelam ter percebido a **importância de cada uma das partes da aula** e A1, A2 e B1, **demonstram conhecimentos sobre a estruturação da mesma**.

No fundo, podemos dizer que excepto em B2 e C2, de quem não encontrámos referências a estes indicadores e, em relação aos quais tínhamos detectado dificuldades neste âmbito, todos os outros revelaram evolução na estruturação das aulas.

No entanto, quando passamos para a subcategoria seguinte, **plano de aula**, podemos verificar que C2 já revela a preocupação em **diferenciar pedagogicamente os seus alunos**, assim como o A2, que sendo das melhores alunas, não deixa de ser natural:

“O separar os rapazes das raparigas deve-se ao facto dos rapazes apresentarem um nível superior.”; “No grupo das raparigas ... estas apresentam muitas dificuldades na realização do salto em altura. Tanto que realizaram o salto com o elástico e não com a fasquia (como os rapazes).”

Assim, apesar da estrutura da aula de C2 poder ainda sofrer de algumas fragilidades, certo é que as fundamentais foram necessariamente resolvidas, já que, se tal não tivesse acontecido, dificilmente lhe teria sido possível partir para um trabalho em diferenciação pedagógica, dadas as exigências deste em termos de conhecimentos da matéria, de planeamento e da capacidade de intervenção do professor na aula:

“Devido ao reduzido número de alunos não foi possível realizar o exercício proposto para a parte fundamental, onde iriam ser constituídos grupos de acordo com a sua prestação motora, como alternativa criou-se duas situações de 2x2 ...”.

Em relação à última subcategoria desta categoria, **tarefas a propor aos alunos**, podemos constatar da parte de A2, uma preocupação em **variabilizar as tarefas a propor aos alunos**, ao mesmo tempo que, como o afirmámos anteriormente,

revela conhecer o objectivo das mesmas, indicador em que é acompanhada por C2.

De relembrar que estas duas estagiárias, embora por motivos e de formas diferentes, tinham revelado dificuldades a este nível, concretamente no que respeitava à selecção e estruturação das tarefas a propor aos alunos, o que nos parece estarem a resolver.

Entrando na categoria seguinte - **Intervenção pedagógica**, esta apresenta-se estruturada em sete subcategorias, a saber: **estratégias de ensino, instrução, gestão/organização, controlo disciplinar, clima relacional e motivacional da aula, comportamento do professor e decisões de ajustamento**, correspondendo a um total de 105 (cento e cinco) registos, contra os 72 (setenta e dois) na Dimensão Dificuldades Sentidas, o que poderá constituir um indicador da evolução dos indivíduos, se considerarmos que existiram significativamente menos dificuldades do que aspectos já aprendidos ou em fase de aprendizagem.

Numa análise preliminar ao conjunto das subcategorias, duas destas logo se destacam por reunirem o consenso da totalidade dos indivíduos em relação a um dos seus indicadores: na subcategoria **estratégias de ensino**, em relação ao indicador, **consegue ensinar** e na subcategoria de **gestão/organização** no indicador, **preocupa-se em maximizar o tempo de prática**.

Para além da coerência destes resultados, na medida em que a correcta organização da aula e o ganho substancial de tempo de empenhamento motor são fundamentais para que haja lugar a ensino, temos ainda que, apesar de todas as dificuldades que se arrastaram por mais ou menos tempo consoante o indivíduo, foram perceptíveis em todas situações em que demonstraram capacidade de desenvolver estratégias de ensino adequadas, com resultados positivos nas aprendizagens dos alunos, (A1: "... dando mais destaque aos exercícios de lançamento pois verifiquei que os alunos estavam especialmente empenhados em realizá-los o melhor possível, por se tratar da avaliação. Assim, pensei que seria uma ótima oportunidade para que houvessem algumas melhorias resultantes dos feedbacks que ia dando, o que acabou por se verificar em alguns casos.");).

Também em relação à maximização do tempo de aula, embora alguns a tenham associado ao controlo disciplinar (alunos ocupados estão menos susceptíveis a indisciplina), pudemos verificar que, ao longo do ano lectivo, todos vieram a revelar perceber a sua importância na maximização das aprendizagens dos

seus alunos, mesmo que nem sempre o conseguissem realizar com a mesma qualidade.

A confirmar estes resultados, temos os encontrados relativamente à **capacidade de implementar normas e rotinas** (A1, A2, B1, C1 e C2) e à **capacidade de controlo da turma** (A1, A2, B1, B2, C1), subcategoria **controlo disciplinar**, e ainda os relativos à **demonstração de conhecimentos sobre estratégias de motivação dos alunos para a prática**, (A1, A2, B1, B2, C1) subcategoria **clima relacional e motivacional da aula**, e à qualidade das **decisões de ajustamento**, nomeadamente no que respeita às **boas decisões de gestão/organização** (A1, A2, B1, C1, C2), às **boas decisões relativas ao processo de ensino** (A1, A2, B1, B2, C2), à **boa justificação da generalidade das decisões** (A1, A2, B2, C1, C2), e à **capacidade revelada de ajustar a outros contextos ou outras condições de leccionação, desde que organizativas e pouco complexas** (A1, A2, B1, C1, C2), todas elas manifestadas por cinco dos seis indivíduos.

Em suma, a capacidade de ensinar, manifestada pela totalidade dos indivíduos, resulta do controlo disciplinar estar em grande parte resolvido, tendo conseguido estabelecer uma relação professor-aluno positiva, para o que em muito contribuiu a capacidade de implementarem normas e rotinas nas suas aulas, passando, em consequência disto, a estarem mais disponíveis para tomarem decisões de ajustamento, que embora maioritariamente organizativas, contribuíram para a facilitação das aprendizagens dos alunos.

Continuando na nossa análise e, a confirmar o que anteriormente afirmámos, temos os resultados da subcategoria **estratégias de ensino**, em que os quatro indivíduos mais constantes nos indicadores anteriores são os mesmos que surgem aqui em relação ao **demonstram preocupar-se em encontrar soluções para maximizar as aprendizagens dos alunos**, sendo eles, os três primeiros e o último do conjunto.

Os três primeiros (A1, A2, B1) porque, apesar de terem experimentado algumas dificuldades, nomeadamente, no controlo disciplinar da turma, na sua supervisão, no ajustamento das tarefas e sua correcção, etc., conseguiram ultrapassá-las com mais ou menos facilidade começando a perceber o seu papel enquanto professores, cujo objectivo primordial consiste em encontrar formas de

ensinar cada vez mais e melhor, (A1, A2, B1), [A1: "..., no primeiro dia de corfebol, a aula correu bem, e penso que não teremos grandes dificuldades em transmitir aos alunos os objectivos e em proporcionar-lhes situações práticas de forma a que os consigam alcançar."].

Digamos que estão numa fase transitória de preocupação consigo próprios para a preocupação com os seus alunos.

Em relação a C2, estamos em crer que, face a todas as suas fragilidades de formação, o(s) orientador(es) viram-se obrigados a uma orientação de maior proximidade, dirigida no sentido das preocupações e decisões pertinentes, veja-se o exemplo do trabalho em diferenciação pedagógica, que já atrás tínhamos registado e que dificilmente esta estagiária teria conseguido planear e implementar sem qualquer orientação.

Mesmo a estrutura do seu discurso, quando justifica as opções tomadas, revela-se muito próxima de fontes bibliográficas eventualmente consultadas para a sua aprendizagem: "Nas situações de jogo verifica-se alguma dificuldade em ocupar de forma racional os espaços, verificando-se, por vezes, aglomerações ao pé da bola. A introdução de regras, como estratégia de ensino, facilita a organização do jogo (após a perda da posse de bola a equipa deve dirigir-se rapidamente para a zona de defesa). A regra de realizar no mínimo cinco passes antes de rematar evita o individualismo."

Fixando-nos na subcategoria **instrução**, a que se traduziu em mais indicadores, temos com quatro registos: **dá atenção à forma como apresenta a tarefa** (A2, B1, B2, C2); **revela preocupações em aumentar a especificidade do feedback** (A2, B1, B2, C2) e **utiliza meios auxiliares gráficos** (A1, A2, B1, C1), preocupações que no seu conjunto nos vêm apoiar quando afirmámos existir uma tendência nos indivíduos em desviarem a atenção de si para os seus alunos e suas aprendizagens, já que é patente uma maior atenção dada à qualidade da instrução, tanto no cuidado da preparação da apresentação das tarefas como na qualidade do acompanhamento e correcção das mesmas e, ainda, no recurso a meios auxiliares para apresentação das tarefas, de modo a facilitar ao professor a transmissão dos conteúdos e a compreensão aos seus alunos (A2: "A tarefa 1 demorou mais algum tempo a explicar uma vez que foi uma tarefa nova. Após a sua realização sem ser em estafeta, com calma, todas as dúvidas ficaram esclarecidas e, de seguida, correu tudo bem."

B1: "Relativamente aos feedbacks, nesta aula incidiram mais sobre os aspectos relacionados com o lançamento, tentei sempre motivar os alunos ainda mais, alertando-os por forma a tornarem mais eficiente o seu gesto de lançamento. "

C1: "Para que os alunos tivessem menos dúvidas nos exercícios, existiam nas estações folhas ilustrativas, de modo a possibilitar aos alunos a visualização sempre que desejassem ou tivessem dúvidas..."

Nota-se um esbatimento da atenção sobre o cumprimento dos tempos, tanto da apresentação das tarefas como da sua realização, em favor da qualidade pedagógica destes momentos.

Passando para uma análise individual, temos a destacar A2 e B1, os quais tinham demonstrado dificuldades em relação ao *feedback* e que aqui surgem em resolução, e também B2, que nesta subcategoria apresentava um extenso conjunto de dificuldades, grande parte relativas à qualidade da apresentação das tarefas e do *feedback* e que conseguimos perceber estarem a ser ultrapassadas.

Quanto a C2, é natural que seja uma presença constante nesta Dimensão, já que ao apresentar um extenso relatório de dificuldades, muitas vão sendo atenuadas ou mesmo resolvidas através da prática orientada, o que também aconteceu em relação à apresentação das tarefas e ao *feedback*.

Ao invés, a quase ausência de A1 nesta subcategoria deve-se, quanto a nós, ao facto destes aspectos já há muito estarem aprendidos, sendo que a maioria nem sequer vieram a constituir dificuldade e daí não se encontrarem registos tal como já tinha acontecido na Dimensão Dificuldades Sentidas.

Continuando na mesma Categoria, quatro outras subcategorias surgem igualmente com quatro registos, o que as torna significativas na nossa análise.

Assim temos, a **subcategoria controlo disciplinar** em relação ao indicador, ***preocupa-se em maximizar o tempo de prática como forma de controlo disciplinar*** (A2, B1, C1, C2), em que passou a ser perceptível a compreensão dos indivíduos sobre o reflexo duma prática de qualidade no comportamento da turma, contrastando, de alguma forma, com a ideia inicial da necessidade de ter os alunos em prática, qualquer que esta fosse, apenas para que não se originassem comportamentos inapropriados aos quais os indivíduos receavam não saber dar a melhor resposta.

Digamos que aqui estamos a falar de tempo de qualidade para a aprendizagem, ou seja, tempo de empenhamento motor à luz da definição de Siedentop, (1994) (A2: "O jogo dos 10 passes, com a turma dividida em 4 grupos e em dois espaços funcionou melhor do que a Bola ao capitão, visto o espaço disponível para a aula ser tão reduzido. Todos os alunos estiveram durante mais tempo em actividade e houve menos confusão.").

Também na **subcategoria clima relacional e motivacional da aula**, quatro dos indivíduos revelaram dar atenção ao incremento do ***relacionamento positivo professor-aluno*** (A1,B1,B2 e C1), percebendo que um clima relacional positivo é fundamental para uma leccionação de sucesso, já que cria uma motivação não só para a prática mas para as aulas de Educação Física em geral, tornando os alunos mais cooperantes:

B1: "Penso que o clima da aula foi bastante bom, como já vem sendo habitual, penso que a relação professor aluno que eu estabeleci com esta turma é bastante proveitoso para o processo de ensino/aprendizagem os alunos estão completamente á vontade, gostam da aula de educação física, estão interessados em aprender, estão constantemente a intervir na aula colocando dúvidas quase sempre pertinentes.";

Ainda com quatro registos temos, por fim, a subcategoria **comportamento do professor**, especificamente em relação à **atenção dada à supervisão dos alunos** (B1, B2, C1, C2), o que confirma os resultados obtidos na Dimensão anterior em que A1, A2 e C2, tinham afirmado sentir dificuldades em supervisionar os alunos, o que, neste particular, parece só C2 se ter preocupado em resolver:

"a aula tentei colocar-me de forma adequada, (utilizando períodos curtos para a instrução dos exercícios e quando necessário recorri à demonstração."

No entanto, pelos percursos evolutivos que até agora nos foram dados a perceber, é provável que o par **A** tenha optado por não se referir a estes aspectos, considerando-os há muito ultrapassados.

Ainda dentro da categoria **Intervenção pedagógica**, mas passando para as subcategorias com três registos, temos nas **estratégias de ensino** o indicador **atribui pontualmente tarefas de aprendizagem aos alunos dispensados**, como revelador de evolução dos indivíduos A1, B1 e C1, já que todos estes tinham evidenciado dificuldades em incluir os alunos dispensados nas tarefas, tendo ainda A1 evidenciado dificuldades em controlá-los.

Também com três registos (B1, B2, C2), temos na subcategoria **instrução, a atenção com a frequência do feedback**, dificuldade que B2 e C2 tinham evidenciado, (B2: "Durante a aula tive cuidado em tentar manter uma boa frequência feedbacks ...") e o **uso do questionamento como forma de controlo de conhecimentos** (A2, B1, C1), o que, estamos em crer, não surgiu nas dificuldades por a generalidade dos indivíduos não estar ainda consciente da importância em o fazer.

Passando para a subcategoria seguinte, **organização/gestão**, vemos que o par **A** já demonstra **capacidade na gestão dos espaços e capacidade de dar atenção à segurança dos alunos**, para além dos quais também B1 revela a mesma evolução em relação aos espaços e C1 à segurança:

A1: "No segundo tempo de aula reuni os alunos no espaço que tínhamos disponível, falámos um pouco do jogo de futebol 5x5 e, como apenas dispúnhamos de metade de um campo de basquetebol, fizeram-se equipas de três elementos para jogar basquetebol (3x3).";

C1: "A atitude do professor foi de constante atenção e interação com os alunos, permanecendo sempre na estação 2 por esta ser a mais perigosa e complexa e primeiro que tudo está a segurança dos alunos."

Por fim, em relação à categoria **Avaliação**, relembremos que as dificuldades identificadas no Tema anterior surgiam muito individualizadas, muito específicas e

num total pouco expressivo, de onde se destacava a falta de fiabilidade dos resultados das avaliações, principalmente no que respeita à avaliação diagnóstica.

A falta de relevância mantém-se o que, se por um lado confirma a coerência da nossa análise, por outro deixa-nos algo apreensivos já que, sabendo de toda a complexidade de que se reveste o processo avaliativo, contínua a não lhe ser reservada a atenção necessária, só assim se entendendo os resultados obtidos.

Apesar disto, há a realçar de entre as dificuldades ultrapassadas, a compreensão dos objectivos do processo avaliativo (A1: "... se a avaliação não fosse um processo contínuo, o tempo atribuído ao jogo dificilmente me permitiria avaliar todos os alunos, como foi referido pelo Orientador, que assistiu à aula. No entanto, eu dispunha já de dados relativos ao desempenho dos alunos, o que me permitiu realizar uma avaliação sumativa mais para confirmar do que propriamente para atribuir uma classificação resultante de uma só observação.") e a estruturação ajustada das aulas de avaliação, (A2: "Os alunos estiveram empenhados e motivados (aula de avaliação diagnóstica). A existência de três tarefas diferentes para executarem manteve-os concentrados. Do basquetebol, a maioria gosta e o saltar à corda (na corda grande) é sempre um desafio."), demonstrada expressamente por três dos indivíduos, o que ao serem resolvidas contribuíram para o aumento da fiabilidade dos resultados, a dificuldade mais evidente na primeira dimensão do Tema (dificuldades sentidas).

Análise dos resultados do Tema 2 - Processo de Estágio

Terminada a análise do Tema respeitante à Aula, passamos aos resultados relativos ao que designámos por **Processo de Estágio** e que consta de todas as decisões, vivências e implicações inerentes aquele processo (quadro21).

Dada a pouca expressividade do Tema, vamos analisá-lo apenas nas suas saliências.

Quadro 21: Tema 2. Processo de Estágio

TEMA 2 – PROCESSO DE ESTÁGIO (2º Semestre)									
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
Formação académica	Matérias dadas de forma desajustada	Matérias leccionadas na via do treino desportivo	x						A1: "Nesta semana, iniciei também a Unidade Didáctica de Raguebi. Aqui, o problema do contacto com a modalidade não se pôs, uma vez que abordámos Raguebi na faculdade. No entanto, a modalidade foi abordada numa vertente mais "competitiva" do que propriamente pedagógica, e os conteúdos abordados nem sempre se adaptavam à realidade das nossas escolas, quer em termos de gestos técnicos, quer em termos de regulamentos."
	Inexistente em relação a alguns conteúdos	Matérias que não fizeram parte da formação inicial	x		x				A1: "Para além do regresso à "realidade", havia um outro desafio: o meu primeiro contacto prático com uma modalidade, e logo para a leccionar! Pois é, nunca tinha tido corfebol, nem nunca tinha praticado, no entanto, é uma modalidade perfeitamente válida para o ensino secundário, contemplada inclusivé nos programas do 3º ciclo (matéria alternativa)". B1: " Uma nota que me parece importante referir é o facto de durante os quatro anos da faculdade não nos ter sido fornecido qualquer apoio de conhecimentos relativamente à modalidade de Corfebol, é ainda mais preocupante, visto que a maior parte das escolas aborda este

TEMA 2 – PROCESSO DE ESTÁGIO (2º Semestre)									
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
	Assume a responsabilidade de buscar formação	Como formação contínua e autónoma	x		x				<p>conteúdo.”</p> <p>A1: A primeira dificuldade surgiu na realização da Unidade Didáctica, pois a informação disponível não era muita, mas um dos elementos do grupo de estágio estava mais à vontade, em termos práticos, pois tinha tido Corfebol no secundário, e foi possível termos uma noção um pouco mais clara da modalidade. A partir daí, tivemos que procurar informações, sobretudo em livros (poucos) e na Internet. Houve ainda a colaboração de alguns amigos, praticantes de corfebol, que ajudaram na preparação para as aulas. “</p> <p>A1: “Desta forma, tivemos que “adaptar” os nossos conhecimentos da modalidade, (Râguebi) à realidade das condições materiais de que dispomos, e às características das nossas turmas, recorrendo a livros, Internet, e à sebenta de Raguebi do 1º Ano, de onde tirámos algumas informações.”</p> <p>B1: “... nesta aula, fiz um apelo à imaginação e através de bibliografia apropriada, tentei propor situações lúdicas em que o espírito de confronto e competição estivessem sempre presente, por forma a motivar os alunos para que o seu empenhamento motor fosse o mais elevado possível e isto tendo sempre em conta os objectivos a que me propus para esta aula.”</p>
		Como que se substituindo a um dever da faculdade			x				<p>B1: “Relativamente aos feedbacks, e nomeadamente à qualidade destes, penso que estou a evoluir cada vês mais para isto contribui fortemente dois aspectos que me parecem fundamentais: 1. relação estabelecida entre o professor e os alunos 2. conhecimento e aprofundamento dos conteúdos a leccionar. (...) Relativamente ao segundo ponto penso que é o ponto em que embora pense ter adquirido um nível bastante bom (através de uma pesquisa exaustiva que tenho vindo a fazer ao longo deste ano, visto eu os 4 anos na faculdade não deram os conteúdos que eu penso serem essenciais para a abordagem da educação física na escola), é um ponto onde se pode e posso evoluir bastante. “</p>
Processo de aprendizagem do estagiário		Processo descontínuo de aprendizagem	x	x					<p>A1: “Quando acabou a aula, e após a conversa com os “observadores”, fiquei um pouco desanimada, mas afinal estas coisas podem acontecer e quando acontecem, é melhor que esteja alguém presente para nos alertar, para que não voltemos a cometer as mesmas falhas. Se não cometêssemos erros, dificilmente aprenderíamos alguma coisa...”</p> <p>A1: “Nesta primeira semana após o regresso, tive duas aulas assistidas e apercebi-me, ou lembrei alguns aspectos que por vezes ficam esquecidos,”</p> <p>A1: “Esta semana começou com uma aula observada e filmada que não corre da forma ideal. Após a análise da aula, foi possível verificar alguns aspectos menos positivos, que merecem alguma atenção e devem ser melhorados.”</p> <p>A2: “O comportamento da turma nesta aula não foi nada satisfatório (à excepção das alunas Márcia, Salomé e Isabel). Estiveram muito agitadas, conversadores e muitas vezes fora das tarefas propostas. “</p>
		A matéria (modalidade) tem grande influência na qualidade da aula		x	x	x			x

TEMA 2 – PROCESSO DE ESTÁGIO (2º Semestre)									
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
									Constatai que os exercícios propostos foram de pouco agrado para alguns alunos, sendo esse desagrado maior nos rapazes do que nas raparigas."
Relacionamentos do estagiário	Relacionamento positivo entre estagiários	Partilha dos problemas e das soluções	x			x			A1: "A primeira dificuldade surgiu na realização da Unidade Didáctica, pois a informação disponível não era muita, mas um dos elementos do grupo de estágio estava mais à vontade, em termos práticos, pois tinha tido Corfebol no secundário, e foi possível termos uma noção um pouco mais clara da modalidade." B2: "... a semana começou com muito trabalho e nervosismo, devido à preparação da sessão e terminou com um tremendo mau estar, desmotivação e decepção em relação ao estágio. Isto porque sinto, tanto eu como os meus colegas de núcleo, que não estamos a evoluir com esperávamos, que o estágio não está a responder às nossas expectativas e que breve terminará e nós ainda não conseguimos atingir o nível que cada um de nós esperava. Eu falo no plural, porque sei através de conversas que tenho diariamente com os meus colegas do núcleo de estágio, que o que eles sentem, vai ao encontro do que eu também sinto. Assim, esperamos que em conjunto nos consigamos encontrar alguma motivação e essencialmente estratégias eficazes para superar todas as nossas dificuldades e tentar atingir algumas das nossas expectativas e objectivos que definimos para este estágio."
		Espírito de sacrifício dentro do núcleo	x						A1: "A preparação e realização da "Semana da Saúde e do Desporto" foi muito exigente e representou um grande esforço por parte de todo o grupo (núcleo) de estágio. No entanto, houve união e espírito de sacrifício por parte de todos os elementos do grupo (núcleo)". A1: "Ao longo da semana fomos ultimando os preparativos para as actividades que iremos realizar na próxima semana e não faltou trabalho. Felizmente a cooperação existe e podemos contar uns com os outros."
	Relacionamento positivo com o orientador da escola	x						A1: "A preparação e realização da "Semana da Saúde e do Desporto" foi muito exigente e representou um grande esforço por parte de todo o grupo de estágio. No entanto, houve união e espírito de sacrifício por parte de todos os elementos do grupo (núcleo) e o balanço final foi muito positivo. Contámos também com a colaboração do Orientador ..."	
	Relacionamento positivo com o grupo disciplinar	x						A1: "Penso que a boa relação que existe entre todos, enquanto grupo de EF, é muito importante para a nossa adaptação e para o funcionamento e credibilidade da própria disciplina." A1: "O único aspecto relevante foi a reunião de grupo, que ocorreu na quinta-feira. Nesta reunião foram discutidos, entre outros, aspectos relativos às actividades a organizar pelo núcleo de estágio, e todos os colegas de grupo se prontificaram para ajudar no que fosse necessário." A1: "A preparação e realização da "Semana da Saúde e do Desporto" foi muito exigente e representou um grande esforço por parte de todo o grupo de estágio. (...) Contámos também com a colaboração (...) dos colegas de grupo ..."	
	Relacionamento positivo com órgãos da escola	x						A1: "A preparação e realização da "Semana da Saúde e do Desporto" foi muito exigente e representou um grande esforço por parte de todo o grupo de estágio (...) Contámos também com a colaboração (...) dos órgãos directivos da escola, que nos deram apoio em todas as iniciativas, ..."	
Condiçionalismos do contexto	Escola	As vivências modelam a forma de pensar a profissão	x						A1: "Penso que boa relação que existe entre todos, enquanto grupo de EF, é muito importante para a nossa adaptação e para o funcionamento e credibilidade da própria disciplina."
	Climatéricos	Mudanças de instalação prolongam preocupações organizativas	x	x	x			x	A1: "Na primeira aula da semana, foi necessário realizar alguns ajustamentos devido ao mau tempo e ausência de espaço no pavilhão durante o primeiro tempo de aula. Assim, no primeiro tempo de aula levei os alunos para uma sala de aula, onde começámos por realizar algumas revisões da matéria dada nas aulas, através da leitura e comentário do documento de apoio." A1: "O espaço disponível era exíguo, mas ..." A1: "...as alterações forçadas no planeamento, em determinadas situações, resultantes das limitações em termos de espaços disponíveis relativamente ao número de turmas/alunos da escola." A1: "Analisando a aula de um modo geral penso que, de facto, muitos aspectos podem ser melhorados, mas também tenho a noção de que a alteração de espaço condicionou o decorrer da aula, pelo que procurarei prever estas situações, preparando alternativas mais apropriadas, antecipadamente."

TEMA 2 – PROCESSO DE ESTÁGIO (2º Semestre)									
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
								<p>A1: "Início da semana: devido ao mau tempo, a aula deveria decorrer no interior do pavilhão, com início às 15:35. No entanto, como a turma do H. (cujo 2º tempo de aula coincide com o 1º tempo da minha turma) já tinha sido prejudicada em aulas anteriores, uma vez que quem tem prioridade para ocupar o espaço interior é quem está no espaço nº6 (a minha turma), chegámos facilmente a um acordo e eu iniciei a aula num pequeno espaço coberto no exterior. Comecei por entregar os documentos de apoio aos alunos, seguindo-se uma análise conjunta dos mesmos. Só depois foi dada ordem para os alunos se equiparem (pois no exterior estava frio), e entrámos no pavilhão cerca das 16h, quando a turma do H. saiu (cinco minutos antes da hora normal de saída, como já havíamos combinado anteriormente). Tendo em conta o tempo e espaço disponível, realizei alguns ajustamentos no plano de aula..."</p> <p>A2: "O espaço destinado para esta aula era o campo exterior. Como esteve a chover no dia anterior a esta aula, o plano de aula foi pensado para 1/3 do pavilhão. Como afinal não choveu, a aula decorre no exterior. Sendo assim, as zonas foram alteradas. Quer devido à mudança de espaço, quer devido ao número reduzido de aluno a realizar a aula (menos seis do que o esperado), tive que alterar o que estava planeado."</p> <p>A2: "Porque estava a chover e porque à mesma hora desta aula está a decorrer o treino do Desporto Escolar, tive que ceder um dos espaços para esta actividade. Ficando com menos um espaço, tive que alterar toda a estrutura do plano de aula e dos exercícios. No jogo "Bola ao capitão", (...) tiveram que jogar todos juntos. Como se sucedeu o que eu já previa (por isso tinha decidido separá-los), isto é, haver raparigas que não tocavam na bola, coloquei duas bolas em jogo. A confusão gerada é maior mas o número de alunos em actividade é maior".</p> <p>A2: "O plano de aula foi alterado, visto estar a chover e a aula não poder ser realizada no espaço exterior. Sendo assim, decorreu no pavilhão, em dois terços do mesmo."</p> <p>B1: "Devido às condições climatéricas adversas a aula decorreu no ginásio grande, espaço inapropriado à prática da modalidade de andebol".</p> <p>B1: "No entanto a questão dos espaços destinados à Disciplina de Educação Física deverão ser um problema a ter em conta, não só nesta escola, mas pelo que tenho investigado em quase todas as escolas do país."</p> <p>B1: "A aula iniciou-se à hora prevista, no entanto, num local diferente do inicialmente estipulado, uma vez que se encontrava a chover. Desta forma o plano teve que sofrer bastantes alterações dado o espaço não ser o mesmo, ..."</p> <p>B1: "Relativamente à escolha dos conteúdos da aula penso que foi adequada, embora a questão do drible na modalidade de andebol seja um conteúdo pouco aplicável na situação de jogo real, a escolha deste conteúdo não foi feita ao acaso, o espaço destinado a esta aula é inapropriado à prática da modalidade de andebol sendo assim foi minha preocupação principal para esta aula manter os alunos o maior tempo possível em exercitação motora sendo o drible um conteúdo apropriado para este efeito."</p> <p>C2: "Devido às condições climatéricas desfavoráveis, houve necessidade de recorrer ao plano de aula alternativo, este foi cumprido conforme o planificado. (...) Devido ao espaço reduzido em que foi realizada a aula as situações de jogo foram sempre reduzidas, não havia linhas a demarcar o campo e as balizas estavam delimitadas por dois sinalizadores."</p> <p>C2: "Atendendo às más condições climatéricas não foi possível cumprir o plano de aula, este tempo foi ocupado com a realização de perguntas, com o intuito de saber o nível dos alunos e esclarecimento de algumas dúvidas. O lançamento na passada e a situação de jogo não foram avaliados devido às condições climatéricas adversas."</p>	

Começando pelas categorias com mais registos, surge-nos relativamente ao Processo de aprendizagem do estagiário, o indicador que nos revela ser *a matéria de leccionação decisiva na qualidade e facilidade do desempenho docente* (A2, B1, B2, C2), tendo-nos sido dado a perceber na análise individual que fizemos, uma maior facilidade em relação aos Jogos Desportivos Colectivos ao contrário das modalidades tecnicamente muito complexas e sem grande possibilidade de *transfer* de conhecimentos, nomeadamente a Ginástica e o Atletismo, do mesmo modo que apresentam mais facilidades na leccionação de modalidades sobre as quais têm maiores conhecimentos, a maioria das vezes por terem sido praticantes:

B2: "... esta modalidade (Ginástica) não os motiva muito, sendo por isso necessário um maior esforço da minha parte para os manter empenhados e interessados durante a aula.").

Exemplo disto são as afirmações de B2, que num dos momentos em que estava a sentir grandes dificuldades em motivar os alunos para a prática, expressou depositar na mudança de matéria a esperança de resolução dos seus problemas.

Do mesmo modo, também as inúmeras ***mudanças de instalações***, normalmente por questões climatéricas, ***apelando constantemente a preocupações organizativas***, (A1, A2, B1, C2), tiveram influência no processo evolutivo dos indivíduos.

Isto, se teve de positivo, obrigá-los a constantes tomadas de decisão com vista ao ajustamento às novas situações, teve de negativo o facto de lhes limitar seriamente o tempo e disponibilidade para se dedicarem ao processo de ensino, coincidindo com um momento do ano lectivo, (segunda metade do 1º semestre e principio do 2º) em que já o deveriam estar a fazer:

A1: " Analisando a aula de um modo geral penso que, de facto, muitos aspectos podem ser melhorados, mas também tenho a noção de que a alteração de espaço condicionou o decorrer da aula, pelo que procurarei prever estas situações, preparando alternativas mais apropriadas, antecipadamente."

Para além destes dois indicadores, que reuniram o consenso de quatro dos estagiários, vários outros há a destacar que, apesar de apresentarem um conjunto mínimo de registos, assumem importância significativa numa análise vertical.

A confirmar isto temos o facto da A1, a melhor aluna do grupo, apresentar o maior número de registos do conjunto (onze), o que neste Tema, é revelador duma capacidade reflexiva e maturidade profissional superiores aos restantes.

No extremo oposto temos C1, completamente ausente deste Tema, o que não deixa de ser expectável já que a constante preocupação em enaltecer o seu

desempenho, o limitou na capacidade reflexiva não o deixando ver para além de si próprio.

A potência deste Tema em distinguir os indivíduos pelo seu nível, é ainda confirmada pelos dezanove registos dos 3 melhores contra somente quatro dos outros três indivíduos.

Voltando a A1, por considerarmos ser importante deter-nos sobre as suas afirmações, podemos retirar que existem **matérias que não foram abordadas na formação inicial** e outras cuja **abordagem foi feita na via do treino**, o que foi mais uma dificuldade acrescida a todas as outras próprias de indivíduos inexperientes.

No entanto, ao contrário de alguns dos outros colegas, esta **considera ser da sua responsabilidade buscar a formação em falta**, já que para ela o Estágio é a primeira etapa da sua formação profissional.

A1: "A primeira dificuldade surgiu na realização da Unidade Didáctica, pois a informação disponível não era muita, mas um dos elementos do grupo de estágio estava mais à vontade, em termos práticos, pois tinha tido Corfebol no secundário, e foi possível termos uma noção um pouco mais clara da modalidade. A partir daí, tivemos que procurar informações, sobretudo em livros (poucos) e na Internet. Houve ainda a colaboração de alguns amigos, praticantes de corfebol, que ajudaram na preparação para as aulas. "

Posição dúbia tem B1, que apesar de não evitar esforços para resolver a suas lacunas de formação, não deixa, no entanto, de culpabilizar a instituição formadora, pelo facto:

B1: "Relativamente aos feedbacks, e nomeadamente à qualidade destes, penso que estou a evoluir cada vês mais para isto contribui fortemente dois aspectos que me parecem fundamentais: 1. relação estabelecida entre o professor e os alunos 2. conhecimento e aprofundamento dos conteúdos a leccionar. (...) Relativamente ao segundo ponto penso que é o ponto em que embora pense ter adquirido um nível bastante bom (através de uma pesquisa exaustiva que tenho vindo a fazer ao longo deste ano, visto eu os 4 anos na faculdade não deram os conteúdos que eu penso serem essenciais para a abordagem da educação física na escola), é um ponto onde se pode e posso evoluir bastante. "

Ainda relativamente a A1, apesar da sua evolução e do nível de prestação atingido, conseguimos perceber, até porque ela mesma o assume, que o **processo de aprendizagem dos estagiários é descontínuo** e o seu sucesso é também muito **influenciado pela qualidade dos relacionamentos**, quer **intra núcleo**, o mais importante, quer **com os orientadores, grupo disciplinar e órgãos de gestão da escola**, concluindo que a **forma de viver o Estágio modela a forma de pensar a profissão**: A1: "Penso que boa relação que existe entre todos, enquanto grupo de EF, é muito importante para a nossa adaptação e para o funcionamento e credibilidade da própria disciplina."

Análise dos resultados do Tema 3 - Características pessoais

Chegámos, finalmente, ao último Tema deste “Diário de Estágio” o qual se refere, como a sua designação o indica, à forma de ser, estar e sentir de cada um dos estagiários enquanto indivíduos, aspectos que, devido às suas características, não couberam nos temas anteriores (quadro 22).

Quadro 22: Tema 3. Características Pessoais

Tema 3 - Características pessoais (2º Semestre)								
Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Formas de ser e estar	É confiante (seguro)	x		x				<p>A1: Nesta semana, foram feitos ajustamentos mais ou menos relevantes em todas as aulas. Numa das aulas houve necessidade de simplificar um dos exercícios que verifiquei, na aula, ser um pouco complicado para os alunos em termos das trocas de posição (mudanças de funções) após o exercício. Após a simplificação, o exercício passou a resultar melhor. Nessa mesma aula, optei por dar mais tempo para a realização dos elementos onde verifiquei que havia mais dificuldades, no caso os lançamentos em apoio e na passada (basquetebol).</p> <p>A1: “A aula seguinte, na semana, foi um pouco diferente do habitual pois tive que participar activamente com os alunos durante os dois tempos de aula para completar grupos. Foi interessante pois permitiu aperceber-me do real impacto de determinados exercícios nos alunos e notei também que foi um factor de motivação extra para eles. Em termos da condução da aula, não houve qualquer problema.”</p> <p>B1: “...penso que a relação professor aluno que eu estabeleci com esta turma é bastante proveitoso para o processo de ensino/aprendizagem os alunos estão completamente á vontade, gostam da aula de educação física, estão interessados em aprender, estão constantemente a intervir na aula colocando dúvidas quase sempre pertinentes.</p>
	É coerente	x						<p>A1: “Os colegas estagiários referiram no final da aula que não havia necessidade de ter mudado de actividade porque os alunos até estavam empenhados no jogo inicial, e eu acabei por concordar, mas como já tinha dito aos alunos no início que faríamos algo diferente no final, procurei cumprir com uma actividade o mais próxima possível do corfebol (o jogo sem dribble).”</p>
	Gosta dos alunos		x					<p>A2: “No final da aula ofereci uma fotografia a cada um dos alunos que participaram na actividade organizada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física “Mini-férias Desportivas.”</p> <p>A2: “Nesta aula (as alunas) voltaram a pedir para fazerem os abdominais no final da aula. Como a turma em geral se atrasou na arrumação do material utilizado na aula, não restou tempo para a sessão de abdominais. Na próxima aula, como é de 90 minutos, talvez dedique algum tempo da aula para satisfazer esta vontade às alunas.”</p> <p>A2: “Pela minha parte fico feliz pois, se este aluno (com deficiência) não se tivesse integrado tão bem na turma e se não gostasse das aulas de Educação Física, se estas não o tivessem motivado e não lhe tivessem criado a vontade de participar, continuaria sem realizar actividade física (como tem acontecido até aos dias de hoje, desde o acidente que sofreu).”</p>
	Congratula-se com o empenho dos alunos	x		x			x	<p>A1: “Esta aula foi muito agradável para mim, sobretudo porque vi os alunos muito empenhados e cheios de vontade durante toda a aula.”</p> <p>A1: “No final da aula todos manifestaram a sua satisfação e era visível o esforço saudável que todos tinham realizado.”</p> <p>C1: “...foi visível que os alunos se empenharam nas tarefas mostrando-se contentes por estarem a realizar tais exercícios, ...”</p> <p>B1: “os alunos estão completamente á vontade, gostam da aula de educação física, estão interessados em aprender, estão constantemente a intervir na aula colocando dúvidas quase sempre pertinentes.”</p>

Tema 3 - Características pessoais (2º Semestre)

Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
	Tem necessidade de auto valorização, evidenciando os seus sucessos			x	x	x		<p>B2: "...aproveitei para fazer algumas avaliações formativas, onde foi possível verificar algumas evoluções no desempenho dos alunos, reflectindo assim um resultado positivo na minha intervenção."</p> <p>B1: "Penso que o clima da aula foi bastante bom, para isto contribui a forma como planei a aula através de situações lúdicas e competição, o que fez com que os alunos estivessem bastante entusiasmados ao longo da aula, penso que os constantes feedbacks que transmiti ao longo da aula especialmente feedbacks de reforço por acções positivas, contribui para bom clima vivido nesta aula."</p> <p>B1: "Os comportamentos inapropriados de certos alunos desta turma, estão a ser cada vez menos, para isto tem contribuído a forma como tenho planeado as aulas, propondo situações motivadoras que criem os espírito de desafio e interesse nos alunos conseguindo desta forma que estes estejam em constante actividade."</p> <p>B1: "Relativamente aos feedbacks, e nomeadamente à qualidade destes, penso que estou a evoluir cada vês mais para isto contribui fortemente dois aspectos que me parecem fundamentais: 1. relação estabelecida entre o professor e os alunos 2. conhecimento e aprofundamento dos conteúdos a leccionar. (...) Relativamente ao segundo ponto penso que é o ponto em que embora pense ter adquirido um nível bastante bom (através de uma pesquisa exhaustiva que tenho vindo a fazer ao longo deste ano, visto eu os 4 anos na faculdade não deram os conteúdos que eu penso serem essenciais para a abordagem da educação física na escola), é um ponto onde se pode e posso evoluir bastante."</p> <p>C1: "A presença do professor foi sempre notada (mesmo apresentando-se doente) estando sempre em interacção com os alunos, jogando mesmo com alguns."</p> <p>C1: "O facto de (o professor) conseguir visualizar todas as estações deve-se ao bom posicionamento do professor bem como a boa organização das estações."</p> <p>C1: "A atitude do professor foi de constante interacção com os alunos demonstrando sempre que fosse necessário, tendo por várias vezes exercitado com os alunos em todas as estações."</p> <p>C1: "Com todos os alunos esclarecidos os mesmos passaram a realizá-los de forma organizada e motivada, pois o professor promoveu um espírito de alegria no decorrer da aula."</p> <p>C1: "...foi visível que os alunos se empenharam nas tarefas mostrando-se contentes por estarem a realizar tais exercícios. Também para isso contribuiu o professor ao interagir com os alunos de forma positiva invectivando-os a fazer mais e melhor."</p> <p>C1: "... o professor explicou e exemplificou de forma rápida e eficaz ..."</p> <p>C1: "Durante a prática os alunos mantiveram-se empenhados nos exercícios devido à presença sempre activa do professor, com interacções constantes com todos os alunos. Mesmo quando presente numa estação o professor teve sempre o cuidado de visualizar as restantes interagindo com os alunos presentes nessas estações. O facto de conseguir visualizar todas as estações deve-se ao bom posicionamento do professor bem como a boa organização das estações."</p>
	Revela elevado auto-conceito			x				<p>B1: "Uma estratégia, que penso que talvez pudesse ser interessante, era a elaboração de um plano anual pelos professores de cada turma. Assim todo o planeamento seria determinado em função das capacidades dos alunos da turma (em consonância com os conteúdos programáticos) e deixaríamos de planear em função dos programas estabelecidos, se bem que desempenhem uma função extremamente importante em todo o processo de ensino aprendizagem, estão a maior parte das vezes desajustados à realidade escolar maior concretamente às verdadeiras capacidades dos alunos."</p> <p>B1: "... no final da aula tentei perceber qual o motivo deste comportamento então eles disseram que na hora a seguir iriam ter teste de Matemática. Um aspecto que se calhar "nenhum professor" tem em conta – o calendário de teste – deverá ser um conteúdo a ter em conta para o planeamento das aulas."</p> <p>B1: "Nota: penso que deverá ser um ponto em discussão, ou pelo menos um ponto a alertar, as condições espaciais disponíveis para a prática. Se bem que a leccionação de determinados conteúdos</p>

Tema 3 - Características pessoais (2º Semestre)

Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
								<p>não deverá estar apenas confinada ao espaço formalNo entanto a questão dos espaços destinados à Disciplina de Educação Física deverão ser um problema a ter em conta, não só nesta escola, mas pelo que tenho investigado em quase todas as escolas do país.”</p> <p>B1: “Uma falha que tenho vindo a notar é que o planeamento anual, se faz em função dos espaços (rotação) dos tempos lectivos... devendo fazer-se na minha perspectiva em função dos alunos, Mas isto não é possível, visto que o planeamento anual assim o determinou.</p> <p>Uma solução para estes casos seria: cada professor deveria dar a conhecer o trabalho que realizou em cada turma com o intuito de nos próximos anos lectivos, os novos ou mesmos professores tivessem a referência do ponto de partida para desenvolver o seu trabalho, permitindo assim uma continuidade em função do desenvolvimento do aluno.”</p> <p>B1: “Uma nota que me parece importante referir é o facto de durante os quatro anos da faculdade não nos ter sido fornecido qualquer apoio de conhecimentos relativamente à modalidade de Corfebol, é ainda mais preocupante, visto que a maior parte das escolas aborda este conteúdo.”</p>
	Revela grande preocupação consigo próprio					x		<p>C1: “...o professor passou a explicar o que pretendia...”</p> <p>C1: “Este sucesso também se deveu à participação do professor, ...”</p> <p>C1: “A atitude do professor foi de constante atenção...”</p> <p>C1: “... o professor preocupou-se em visualizar as execuções técnicas e táticas por parte dos alunos...”</p>
	Demonstra grande necessidade de ser elogiado pelos alunos					x		<p>C1: “Foi visível que os alunos gostaram da interação do professor pois mostraram-se animados.”</p> <p>C1: “... o professor dialogou com os alunos sobre o conteúdo da aula evidenciando o comportamento e atitude dos alunos no decorrer da aula, por sua vez estes também retribuíram o elogio dizendo que o professor está mais “fixe”</p> <p>C1: “No final os alunos saíram satisfeitos tendo feito questão de referir que tinha sido uma aula “espectacular”.</p> <p>C1: “Em seguida os alunos tiveram hipótese de escolha naquilo que queriam fazer, uns realizaram o jogo dos pênaltis, outros jogaram basquetebol e os restantes jogaram badminto. (...) O professor teve um papel de mero observador tendo jogado alguns minutos com alguns alunos, badminton dado estes lhe terem pedido”</p> <p>C1: “Durante a exercitação o professor preocupou-se em visualizar as execuções técnicas e táticas por parte dos alunos não interagindo tanto como nas aulas anteriores, no entanto, para promover um clima de aula mais positivo, por várias vezes entrou nos jogos com os alunos. Este comportamento foi bem aceite pelos alunos, como já o haviam demonstrado anteriormente em diálogos com o professor.”</p> <p>C1: “Mesmo sendo uma aula de avaliação o professor teve o cuidado de dar FB positivos, o que foi muito bem visto pelos alunos, ...”</p> <p>C1: “Neste ponto é de referir que os alunos gostaram bastante quando o professor participava nos jogos”</p> <p>C1: “O professor participou, ainda, em alguns jogos existindo uma maior união entre a turma e o professor, pois estas atitudes e comportamentos são do agrado dos alunos.”</p> <p>C1: “Ao saírem os alunos comentaram entre eles e mesmo com o professor que tinham gostado bastante da aula.”</p>
	Tem tendência a desvalorizar os seus erros			x		x	x	<p>C1: “Há que salientar que nesta aula houve um ligeiro desfasamento na gestão do tempo tendo a rotação pelas estações terminado antes do tempo previsto”</p> <p>C1: “O primeiro exercício foi realizado com alguma confusão inicial, que foi passageira dado a atitude do professor, que interrompeu e voltou a explicar/demonstrar o exercício.”</p> <p>B1: “Relativamente à escolha dos conteúdos da aula penso que foi adequada, embora a questão do drible na modalidade de andebol seja um conteúdo pouco aplicável na situação de jogo real, a escolha deste conteúdo não foi feita ao acaso, o espaço destinado a esta aula é inadequado à prática da modalidade de andebol”</p> <p>C2: “No que respeita aos exercícios propostos para esta aula penso que correram bem, no entanto, no primeiro exercício da parte fundamental verificou-se alguma confusão na sua execução, devido em parte à falta de atenção dos alunos aquando do período de explicação do exercício e por não ter havido uma exemplificação</p>

Tema 3 - Características pessoais (2º Semestre)

Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
								antes do exercício.”
	Tem dificuldade em assumir as responsabilidades na falta de motivação dos alunos.		x		x		x	<p>A2: “Devido ao atraso ocasionado pela falta de atenção e agitação dos alunos, na transição para a situação de drible, não foi realizado o “Jogo ...”</p> <p>B2: “A aula poderia ter decorrido de forma mais dinâmica se os alunos tivessem colaborado um pouco mais pois, ao contrário do que eu esperava, esta modalidade não os motiva muito...”</p> <p>B2: “A aula poderia ter sido mais dinâmica e com maior tempo de actividade motora se os alunos estivessem mais empenhados e realizassem as tarefas propostas autonomamente sem eu ter que estar sempre a insistir com eles.”</p> <p>B2: “Durante a aula (90’) houve alguns comportamentos inapropriados, devidos em parte ao facto de os alunos não estarem concentrados na aula, no entanto não se verificaram comportamentos de indisciplina.”</p> <p>C2: “Os alunos pertencentes a esta turma, dum modo geral, são muito dinâmicos, o que por vezes criam situações que acabam por perturbar a boa conduta da aula.”</p> <p>C2: “É uma turma algo imprevisível, pois as aulas tanto podem correr muito bem (com grande empenho por parte de todos os alunos), sem anotar qualquer caso de indisciplina, como pode exigir bastante interferência por minha parte para colocar a turma em ordem, através de várias chamadas de atenção e, eventualmente, aplicar algum tipo de castigo (actualmente recorro ao impedimento de continuar a realizar aula prática, mas tendo de permanecer no local, algo que contestam, pois são alunos que demonstram ter bastante interesse pela prática de actividades físicas).”</p>
Capacidade reflexiva	Apresenta dificuldade em reflectir sobre as suas práticas						x	<p>C2: “Nesta situação de jogo formal 7x7 terei que solucionar melhor qual a tarefa a dar aos alunos que estão em situação de espera para entrar no jogo, visto ser uma turma com alguns elementos com comportamentos possíveis de perturbar o bom funcionamento da aula, e o facto de ser pedido para realizarem passes antes de entrarem no jogo cria alguma desmotivação, o que não se pretende. (na aula seguinte) Quanto aos exercícios propostos para esta aula foram cumpridos sem dificuldades, durante o exercício dos ataques sucessivos foi proposto, e cumprido, às equipas que se encontravam em situação de espera a realizarem passes entre os vários elementos dela constituintes para evitar tempos mortos.”</p>
Sentimentos experimentados durante o Estágio	Está receptivo às correcções e recomendações	x						<p>A1: “Numa das aulas assistidas, em que estavam apenas 8 alunos, alguns deles apresentaram comportamentos desviantes como dar toques com o pé, quando a modalidade era corfebol e dizer algumas “piadas”. É verdade que o fizeram em momentos de transição ou pequenas pausas na aula, e cumpriram sempre as tarefas propostas, e talvez por isso eu não tenha sido mais rígida. No entanto, e como foi alertado pelo Orientador, não posso facilitar, para que este tipo de situação não se descontrolem.”</p> <p>A1: “Quando acabou a aula, e após a conversa com os “observadores”, fiquei um pouco desanimada, mas afinal estas coisas podem acontecer e quando acontecem, é melhor que esteja alguém presente para nos alertar, para que não voltemos a cometer as mesmas falhas. Se não cometêssemos erros, dificilmente aprenderíamos alguma coisa....</p> <p>A1: “Nesta aula estiveram presentes colegas estagiários do núcleo, que sugeriram que tivesse sido imprimida uma maior dinâmica no primeiro exercício.”</p> <p>A1: “A primeira alteração do plano foi a realização do primeiro exercício em duas vagas, com uma bola para cada dois alunos. No entanto, como foi focado pelos observadores, poderia ter feito mais vagas, com menos alunos de cada vez, e deveria ter dado uma bola a cada aluno, pois mesmo quando estivessem em espera estariam a exercitar o drible.”</p> <p>A1: “Por isso, é vantajoso termos alguém a assistir à aula, para que possamos ir corrigindo os aspectos menos positivos.”</p> <p>A1: “No entanto, deveria ter imprimido uma maior dinâmica aos jogos e respectivas trocas de adversários, fazendo jogos de 3’ a 4’, como sugeri no final o orientador.”</p> <p>A1: “Os colegas estagiários sugeriram ainda que poderia ter dado feedbacks mais colectivos, uma vez que existiam erros comuns a grande parte dos alunos e talvez tivessem mais impacto as indicações dirigidas ao grupo, em vez de individualmente.”</p> <p>A1: “Irei ter em consideração as indicações dadas, para tomar as</p>

Tema 3 - Características pessoais (2º Semestre)

Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
								<i>aulas mais motivantes e produtivas para os alunos.</i>
	Reconhece os erros e propõe soluções pertinentes	x	x	x	x		x	<p>A1: “Quanto a mim, o erro residuiu no facto de eu ter dado ordem para que todos os alunos fossem beber água. No entanto, deveria ter-lhes dito para irem apenas 3 a 3, por exemplo, pois só havia uma torneira disponível. Após a pausa para beberem água, foi realizado um exercício de passe e desmarcação 3 a 3 em que deveria ter imposto uma maior dinâmica entre execuções. A quebra anterior continuou a “fazer efeito”. Seguiram-se os jogos durante os quais, os alunos que estavam de fora faziam passe e recepção. Mais uma vez houve falha da minha parte, pois não exigí que os alunos realizassem os passes e deveria tê-lo feito, sobretudo durante o primeiro jogo.”</p> <p>A1: “Para nós, que idealizamos os exercícios, a sua dinâmica e transições não levantam qualquer problema, mas para os alunos nem sempre é assim. O melhor é mesmo realizar exercícios simples e/ou que os alunos já conhecem, pois proporcionam um maior tempo de prática, uma vez que não são necessárias grandes explicações.”</p> <p>A2: “É capaz de ser mais produtivo criar situações diferentes para os minutos finais das aulas (últimos 20-30 minutos), pois nesta fase os alunos já estão cansados e essa fadiga é visível através dos seus comportamentos, execução técnica (que piora), na falta de cumprimento das regras do jogo, nos conflitos que surgem, etc.”</p> <p>A2: “Na aula passada tinha verificado que os alunos na parte final já estão cansados e que seria melhor arranjar tarefas diferentes para essa fase. Nesta aula tentei colmatar essa situação não colocando a situação de jogo em nenhuma das estações (como tinha acontecido na aula anterior). Assim, ao chegar ao final da aula os alunos depararam-se com uma actividade que ainda não tinham realizado e que todos gostam. Desta forma estiveram empenhados e não se verificaram os comportamentos da outra aula, derivados do cansaço.”</p> <p>A2: “A minha intervenção durante esta aula podia ter sido melhor. Dei poucos feedbacks. Limitei-me mais a olhar, a observar e faltou a fase seguinte, a fase do agir, do intervir de acordo com a observação realizada. Nas próximas aulas deverei ter mais cuidado relativamente a este aspecto.”</p> <p>A2: “Nesta aula formei um grupo (de 3x3) com alunas com menos dificuldades e outro com as que apresentam maiores dificuldades. Sendo assim, torna-se difícil, ao longo da aula, trocar de grupos (ir variando os adversários) pois ficariam umas melhores contra outras piores. Se eu fizer grupos mais equilibrados, misturando as “melhores” com as “piores”, já é possível fazer estas trocas. Penso também que será melhor para as alunas com maiores dificuldades.”</p> <p>A2: “A tarefa 3 já não é tão estimulante como eu pensava. À tarefa 4 foi necessário dar um pouco mais de atenção e estimular mais os alunos pois o exercício em si, se não se estivesse sempre a aumentar o grau de dificuldade e a incentivar, tendia a ficar monótono. Uma vez que alguns alunos tinham dificuldade na coordenação e porque eu estive lá a “puxar” por eles, correu bem.”</p> <p>B2: “... sendo por isso necessário um maior esforço da minha parte para os manter empenhados e interessados durante a aula. Para isso pretendo em aulas futuras dar sempre mais tempo de jogo e menos para exercícios critério.”</p> <p>B2: “Quanto ao tempo de prática dos alunos, este foi um pouco baixo, principalmente no lançamento do peso e salto em comprimento. Para ultrapassar esta situação, deverei tentar dar mais feedbacks dirigidos à turma, em vez de individuais, pois o nível de desempenho é muito semelhante e deverei tornar a aula mais dinâmica, com menos transições e momentos de espera, para que o tempo de empenhamento possa ser o maior possível.”</p> <p>B2: “Nos momentos de instrução, tive alguma dificuldade em manter os alunos concentrados e atentos, por isso deverei essencialmente, ter uma atitude que transmita mais motivação aos alunos, para que assim consiga obter a sua atenção”</p> <p>B2: “Quanto aos feedbacks, penso que tentei manter alguma frequência e especificidade, contudo ainda posso melhorar estes aspectos assim como realizar mais ciclos de feedbacks.”</p> <p>B2: “Nas estações e numa tentativa de manter os alunos mais empenhados, poderia ter definido um número de repetições para cada exercício, em vez de definir um certo tempo para cada estação.”</p>

Tema 3 - Características pessoais (2º Semestre)								
Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
								<p>B2: “Penso por isso, que a estratégia utilizada de realizar os jogos lúdicos como aquecimento e mesmo durante a aula de dois tempos lectivos (que também permitem a exercitação de algumas destrezas e gestos técnicos que serão abordados na aula), tem resultado positivamente, também pelo facto de criar alguma motivação nas aulas.”</p> <p>B2: “Em relação ao meu desempenho, penso que os exercícios compostos que realizei tiveram resultados bastantes positivos, devido também ao facto de estes terem sempre uma situação de finalização. Pelos exercícios serem compostos, foi apenas necessário criar dois, disponibilizando assim mais tempo para a situação de jogo, onde os alunos acabam por exercitar os conteúdos técnicos e táticos de forma mais motivante para eles e também com resultados mais positivos.”</p> <p>C2: “Verificou-se alguma dificuldade em ocupar racionalmente os espaços, surgindo, por vezes, aglomerações no local da bola, a introdução de regras facilita a organização do jogo (após a perda da posse de bola a equipa deve dirigir-se rapidamente para a zona de defesa).”</p> <p>C2: “Nesta situação de jogo formal 7x7 terei que solucionar melhor qual a tarefa a dar aos alunos que estão em situação de espera para entrar no jogo, visto ser uma turma com alguns elementos com comportamentos possíveis de perturbar o bom funcionamento da aula, e o facto de ser pedido para realizarem passes antes de entrarem no jogo cria alguma desmotivação, o que não se pretende.”</p>
	Falta de tempo para ensinar os conteúdos seleccionados			x	x			<p>B2: “Relativamente ao desempenho, de forma geral foi razoável, no entanto existem ainda alguns aspectos a nível técnicos e táticos que terão de ser mais trabalhados, contudo o tempo é limitado visto que o 3º período é muito pequeno e ainda teremos que abordar o ténis.”</p> <p>B1: “...a maior parte dos alunos evoluiu bastante, no entanto ainda existem algumas alunas com bastantes dificuldades no domínio dos gestos técnicos da modalidade, o que penso que seria optimizado com mais aulas disponíveis para esta modalidade, mas como tal não é possível visto que o planeamento anual assim o determinou, espero que pelo menos o docente que para o próximo ano lectivo venha a trabalhar, parta com um ponto de referência do trabalho que foi feito com esta turma.”</p>

Constituído por três categorias: **Formas de ser e estar; Capacidade reflexiva e Sentimentos experimentados durante o estágio**, especificadas em catorze subcategorias, foi na subcategoria **reconhece os erros e propõe soluções pertinentes**, onde encontrámos o maior consenso entre os indivíduos, estando ausente apenas C1.

Tornou-se evidente a evolução da capacidade reflexiva dos indivíduos, que embora atingindo níveis distintos, todos nos transmitiram, em várias situações ao longo do seu percurso, a capacidade em reconhecerem os erros cometidos e de proporem soluções ajustadas, o que naturalmente foi sendo mais evidente, frequente e consistente, com o avançar do ano lectivo, (A1: “Quanto a mim, o erro residiu no facto de eu ter dado ordem para que todos os alunos fossem beber água. No entanto, deveria ter-lhes dito para irem apenas 3 a 3, por exemplo, pois só havia uma torneira disponível. Após a pausa para beberem água, foi realizado um exercício de passe e desmarcação 3 a 3 em que deveria ter imposto uma maior dinâmica entre execuções. A quebra anterior continuou a “fazer

efeito”. Seguiram-se os jogos durante os quais, os alunos que estavam de fora faziam passe e recepção. Mais uma vez houve falha da minha parte, pois não exigi que os alunos realizassem os passes e deveria tê-lo feito, sobretudo durante o primeiro jogo.”).

No entanto, relativamente a C2 e, apesar das melhorias evidenciadas, continuaram a manifestar-se grandes dificuldades em manter a qualidade daquelas reflexões e decisões:

“Nesta situação de jogo formal 7x7 terei que solucionar melhor qual a tarefa a dar aos alunos que estão em situação de espera para entrar no jogo, visto ser uma turma com alguns elementos com comportamentos possíveis de perturbar o bom funcionamento da aula, e o facto de ser pedido para realizarem passes antes de entrarem no jogo cria alguma desmotivação, o que não se pretende.

(Aula seguinte): “Quanto aos exercícios propostos para esta aula foram cumpridos sem dificuldades, durante o exercício dos ataques sucessivos foi proposto, e cumprido, às equipas que se encontravam em situação de espera a realizarem passes entre os vários elementos dela constituintes para evitar tempos mortos.”).

Passando para os indicadores com três registos, temos a destacar na primeira categoria (Formas de ser e estar), o facto de todos os elementos 1, se **congratulem com o empenho dos seus alunos**, o que nos revela terem conseguido interessar-se pelas suas aprendizagens e, os três indivíduos mais fracos, terem demonstrado **necessidade de auto valorização, evidenciando os seus sucessos**:

A1: “Esta aula foi muito agradável para mim, sobretudo porque vi os alunos muito empenhados e cheios de vontade durante toda a aula.”

B1: “...proveitei para fazer algumas avaliações formativas, onde foi possível verificar algumas evoluções no desempenho dos alunos, reflectindo assim um resultado positivo na minha intervenção.”

Em relação a esta característica temos a destacar C1, que de todos é o que mais evidencia aquela necessidade, referindo-se sempre a si como “o professor”:

“O facto de conseguir visualizar todas as estações deve-se ao bom posicionamento do professor bem como a boa organização das estações.”.

Neste, os discursos são tão imutáveis quanto as suas aulas, esgotando-os com referências às suas boas decisões e intervenções, acompanhando-as dos elogios feitos pelos alunos.

É o único indivíduo que neste momento da análise revela uma tal **preocupação consigo próprio**, (“Este sucesso também se deveu à participação do professor, ...”), que para além de não **reconhecer erros na sua actuação** ainda tem a **tendência para os desvalorizar**, (“O primeiro exercício foi realizado com alguma confusão inicial, que foi passageira dado a atitude do professor, que interrompeu e voltou a explicar/demonstrar o exercício.”), ao mesmo tempo que revela, como já vimos, uma **necessidade extrema de ser elogiado pelos alunos**, (“... o professor dialogou com os alunos sobre o conteúdo da aula evidenciando o comportamento e atitude dos alunos no decorrer da aula, por sua vez estes também retribuíram o elogio dizendo que o professor está mais “fixe”).

Esta forma de estar revela-nos um indivíduo inseguro que se refugia na mesma estrutura de aula, na mesma estrutura de relatório de aula e no mesmo tipo de discurso de auto-valorização, ao longo de todo o ano lectivo.

De referir que também B1 e C2 revelaram **tendência a desvalorizar os seus erros**, assim como todos os indivíduos 2 mostraram **dificuldade em assumir as responsabilidades na falta de motivação dos alunos**, o que poderá vir da falta de compreensão do papel decisivo do professor naquele aspecto, (B1: "Relativamente à escolha dos conteúdos da aula penso que foi adequada, embora a questão do dribble na modalidade de andebol seja um conteúdo pouco aplicável na situação de jogo real, a escolha deste conteúdo não foi feita ao acaso, o espaço destinado a esta aula é inapropriado à prática da modalidade de andebol"

B2: "A aula poderia ter sido mais dinâmica e com maior tempo de actividade motora caso os alunos estivessem mais empenhados e realizassem as tarefas propostas autonomamente sem eu ter que estar sempre a insistir com eles.").

8.1.3.4. Análise global dos resultados dos Diários de Estágio (3º momento)

Duma forma geral, os estagiários seleccionados por evidenciarem mais problemas (indivíduos 2) apresentam um conjunto maior de dificuldades e levam mais tempo a solucioná-las quer por não perceberem as suas causas quer por, após a sua percepção, apresentarem dificuldades em encontrar a solução mais adequada.

Apesar disto, consideramos que neste momento se encontra resolvida a socialização dos indivíduos, pela percepção que nos é dada da sua plena integração na escola, o que os disponibilizou para a identificação de dificuldades de planeamento e de implementação do ensino.

Também os conhecimentos teóricos básicos de âmbito didáctico-pedagógico adquiridos durante a formação inicial anterior, aparecem geralmente dominados, com excepção do indivíduo seleccionado pela sua baixa média e grandes dificuldades no início do Estágio (C2).

Quanto ao Planeamento e, de acordo com os estudos que convergem na ideia de que os professores em formação dão maior importância à organização, ao controlo e à disciplina da turma, quando se lhes pede para referirem um momento específico de sucesso no seu ensino (Piéron, 1993), também são evidentes três tipos fundamentais de preocupações e/ou dificuldades: as preocupações/dificuldades organizativas sempre com o objectivo de controlar

disciplinarmente a turma; a falta de soluções para a inclusão dos alunos em situação de dispensa nos conteúdos das aulas; a preocupação em cumprir o plano de aula, associando àquele cumprimento o sucesso da mesma e a dificuldade em seleccionar e estruturar as tarefas numa progressão e complexidade lógicas e ajustadas ao nível de desempenho dos alunos.

Para estes, a ausência de comportamentos de desvio, as manifestações de satisfação dos alunos e o sentirem-se aceites por eles, são sinónimos de eficácia no ensino, indo ao encontro dos estudos de Placek (1983) e Schempp (1985), em que o sucesso dos professores inexperientes aparece relacionado com o prazer, a disciplina e a organização das aulas, assim como de Borys e Fishburne (1990), para quem, os professores, principalmente os ainda em formação, raramente mencionam as aquisições dos alunos ou as suas estratégias e técnicas de ensino de entre os elementos prioritários ou sinónimos dum bom ensino, sendo que menos de 50% dos incidentes críticos das aulas não estão relacionados com as aprendizagens dos alunos.

A estereotipia na estrutura das aulas é uma das consequências da estratégia defensiva usada por alguns dos estagiários, que optam pela manutenção constante da mesma estrutura, transformando rotinas em estratégias de ensino, pretendendo assim facilitar o controlo disciplinar, mas tendo por consequência a falta de motivação dos alunos para as aulas originada pelo cansaço provocado pela ausência de inovação e criatividade.

Note-se que o estagiário que menos alterava a estrutura da aula era também o que, de longe, mais alunos tinha sistematicamente em situação de dispensa, pese embora, este facto nunca tenha constituído para ele um sinal de alerta para algo de errado.

Quanto à intervenção pedagógica, é a motivação dos alunos para a prática que se destaca como uma dificuldade generalizada, o que é largamente confirmado na literatura, que a identifica, juntamente com o controlo disciplinar da turma, o tratamento das diferenças individuais dos alunos, a detecção dos conhecimentos prévios dos alunos e a sua avaliação, como as maiores dificuldades nos primeiros anos de prática profissional docente (Vonk, 1983, Veenman, 1988, Garcia, 1991, Flores, 1991, Pacheco e Flores, 2000).

Ainda relativamente à motivação e, como pudemos verificar pelos resultados obtidos, os estagiários tendem a esgotar-se na organização das aulas, cuidando-a ao pormenor, com o único intuito de manter os alunos interessados/ocupados, mas nem todos percebendo como o fazer de forma eficaz.

Considerando, como Shigunov (1993), a satisfação como variável de produto, fruto do processo de interacção entre professores e alunos, o gosto e a satisfação dos alunos, numa aula de Educação Física, é, basicamente, a conjugação de factores da intervenção pedagógica dos professores e das características do aluno. Assim, um dos factores concorrentes para a satisfação dos alunos relacionados com a acção do professor é precisamente o tipo de aula, para além da matéria (modalidade) trabalhada e o tipo de intervenção pedagógica.

Aliás, como vimos em Fuller (1975), na sua *fase de sobrevivência* e mais tarde em Boggess, McBride e Griffey (1985), os estagiários centram-se sobretudo em si próprios e menos nos seus alunos, sendo cada vez mais autoritários, com preocupações fundamentalmente egocêntricas, sobretudo relacionadas com o controlo dos alunos e com o êxito profissional, o que aparece atenuado quando entram em pleno na profissão.

Este “egocentrismo” dos primeiros momentos reflecte-se também nas decisões de planeamento. A reduzida sensibilidade dos estagiários para com o conhecimento sobre os seus alunos, não só por sua culpa mas muitas das vezes também, como aponta Piéron (1993), pela falta de relevância que o próprio orientador lhe atribui, fazendo com que os estagiários não atribuam grande importância ao conhecimento das características dos seus alunos, tende a reflectir-se negativamente nas decisões pedagógicas daquele, levando-o a avançar para situações pedagógicas de insucesso que, para além de retardarem o seu processo evolutivo e o processo de aprendizagem dos alunos, podem ter repercussões psicológicas negativas no professor em formação.

De acordo com Gonçalves (1998), quanto mais aprofundado for o conhecimento sobre os alunos, no intuito de se conhecer o que eles sabem ou pensam, melhor se poderá ir ao encontro das suas motivações e expectativas e, conseqüentemente, levá-las em consideração na criação de condições de ensino adequadas.

Voltando à intervenção pedagógica, podemos verificar que apesar de, em termos teóricos, demonstrarem conhecimentos, já que são os próprios que reconhecem os seus erros, ainda assim persistem significativas dificuldades relativamente ao comportamento do professor, fundamentalmente no seu deslocamento e posicionamento com evidentes implicações na capacidade de supervisionar a turma e de intervir com qualidade, principalmente à distância.

A investigação demonstrou que uma supervisão activa da prática dos alunos é essencial na produção de aquisições e que os alunos que sabem que o professor supervisiona de perto a classe tem mais tendência para se concentrar e empenhar na tarefa (Piéron, 1993).

Também nas decisões de ajustamento as dificuldades aparecem como significativas, o que reforça a nossa convicção de serem das competências mais difíceis de alcançar com qualidade por parte de professores inexperientes e, simultaneamente, aquelas em que estes mais tardiamente dão atenção, isto porque para além de imprevisíveis, cada uma delas implica uma sequência de outras decisões, tornando-as de elevada complexidade: a detecção do problema; a decisão sobre a pertinência do ajustamento; a decisão sobre qual a melhor acção e por fim a implementação da decisão de forma eficaz.

Perante isto, facilmente se entende o grau de dificuldade que aquelas decisões comportam para quem não tem um quadro de experiências vividas a que recorrer e se encontra sob a pressão da situação de prática pedagógica e de se saber observado e avaliado.

Apesar de parecer uma contradição, é devido a esta complexidade que apenas nos surgem referências dos três indivíduos com as médias mais elevadas (A1, A2 e B1), isto porque são os que em termos evolutivos já desenvolveram alguma competência naquele sentido.

Como já verificámos, as preocupações com a organização das aulas esgotam a atenção dos indivíduos inexperientes durante grande parte da duração do Estágio, o que se estende às decisões de ajustamento, revelando-se estas, não só incipientes como quase que exclusivamente de cariz organizacional e não instrucional, portanto, sem relação directa com os conteúdos de ensino-aprendizagem dos alunos, decisões que surgem (quando surgem) com visível intencionalidade e qualidade apenas numa fase mais terminal do ano lectivo.

Enquanto na intervenção pedagógica as dificuldades apareciam dispersas pelos vários indivíduos, quando passamos para as competências de avaliação dos alunos das turmas existe uma tendência para estas dificuldades se concentrarem nos estagiários mais problemáticos (A2, C1 e C2).

Mesmo estes, podemos distingui-los pelo tipo de dificuldades já que enquanto A2 luta com um problema de motivação dos alunos em aula, que ela associa à matéria que está a leccionar, não sendo portanto, o processo avaliativo uma dificuldade primária, de acordo com a designação de Onofre (1996), mas um sucedâneo de outra ou outras dificuldades que sendo resolvidas implicam em grande parte a solução das que lhe estão associadas, C2 evidencia problemas relativos à falta de domínio dos conhecimentos teóricos dos anos anteriores, nomeadamente dos conteúdos das matérias e estruturação duma aula de avaliação tanto diagnóstica como sumativa.

Isto tem duas implicações fundamentais, um planeamento pouco ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos e resultados da avaliação sumativa pouco fiáveis.

Quando nos debruçamos sobre a evolução nas aprendizagens dos estagiários, apesar de significativa, ela revela-se inconstante e não consolidada, havendo evidentes momentos de retrocesso, desencadeados normalmente por uma qualquer mudança nas condições de ensino mantidas, que poderá ser de matéria, de local ou outra, em que os indivíduos regressam aos erros que se pensavam resolvidos, embora quase sempre de menor gravidade e ultrapassados mais facilmente, o que não deixa de revelar aprendizagem.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que as dificuldades ultrapassadas ou em fase de resolução são significativas, nomeadamente no que respeita ao domínio e operacionalização prática dos conhecimentos de âmbito científico-pedagógico, traduzido em propostas de situações pedagógicas aos alunos, que embora pouco complexas, surgem bem estruturadas e justificadas, inferência que se confirma também no indivíduo C2 que, revelando uma prestação muito inconstante, conseqüente em grande parte da fragilidade da sua formação anterior, vai já apresentando com alguma regularidade situações pedagógicas positivas.

Da mesma forma, em relação ao Planeamento, podemos afirmar ter havido a resolução da maioria das dificuldades, que, relembremos, não eram em grande

número o que é compreensível já que a sua previsibilidade, a formação específica dos anos anteriores, a vasta documentação produzida por colegas predecessores e o concomitante acompanhamento do orientador, em muito facilitaram o processo de aprendizagem sobre a elaboração do planeamento e a sua consecução.

Também em relação à Intervenção Pedagógica as dificuldades ultrapassadas foram em número significativo, revelando que todos se encontram no processo transitório, embora em diferentes estádios, entre a *sobrevivência* e a *proficiência* de Fuller (1975) ou a *consolidação* Feiman-Nemser (1983), facto manifestado pela estabilização de vários dos comportamentos correctos na intervenção na prática a par dum despontar das preocupações com a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Note-se que preferimos o termo estabilização ao de consolidação, já que entendemos o primeiro como uma resposta correcta e ajustada do professor em situações normais, enquanto no segundo a resposta correcta não depende do tipo de situação e é suportada em conhecimentos científico-pedagógicos definitivamente dominados.

De todas as melhorias conseguidas pelos indivíduos, embora com diferentes profundidades, destacam-se, na dimensão instrução, a capacidade de encontrar estratégias de ensino adequadas aos alunos de forma a conseguir ensiná-los, e a nível da organização/gestão, a maximização do tempo de aula.

Estes aspectos, não só são consequência um do outro, já que as estratégias ajustadas aos alunos favorecem um normal decurso da aula, maximizando o tempo de prática, como são por si só reveladores de outras aprendizagens, tendo em conta que aquelas não eram dificuldades primárias mas surgiam em consequência de outras, o que nos conduz à sugestão de Onofre (2000), e à sua necessidade de hierarquizar as dificuldades por ordem crescente de complexidade. Para ele há que começar por resolver as dificuldades de organização antes das de preparação e avaliação das aulas e das áreas da instrução, clima e disciplina, já que, sem o controlo organizativo da turma sentido e percebido, não interessa insistir no desenvolvimento da capacidade de preparação, apresentação e controlo das aprendizagens.

As dificuldades no ensino dos alunos, nomeadamente, com a apresentação das tarefas e o acompanhamento da sua execução, sendo das mais complexas,

serão por isso as derradeiras a serem resolvidas e, por conseguinte, as que ficam frequentemente para resolver nos anos subsequentes.

Portanto, aquela maximização do tempo de prática já conseguida pelos indivíduos, que subentende o controlo disciplinar da turma, a existência dum clima relacional apropriado e uma gestão correcta da aula, concede-lhes mais tempo de qualidade com os seus alunos, permitindo ao professor inexperiente, porque sabe que está ser ouvido, concentrar-se na qualidade da informação, demonstração, *feedback*, controlo e avaliação das aprendizagens dos seus alunos, para além duma supervisão mais activa e estruturada da turma, ensinando e motivando para as aprendizagens.

Em suma, podemos afirmar que, à medida que aquelas questões vão sendo resolvidas, os estagiários deixam de intervir pedagogicamente por *reação* passando a fazê-lo por *acção*, isto é, deixam de reagir de forma aleatória e sem critério ao que se vai sucedendo em aula, passando para uma atitude de controlo e condução do processo de ensino.

Relativamente à nossa amostra, é evidente a sua dispersão em termos de percurso evolutivo, estando parte dos indivíduos já neste último momento de aprendizagem enquanto outros ainda apresentam questões por resolver.

Estão claramente nesta situação os dois indivíduos seleccionados pelas suas dificuldades no início do Estágio e de média baixa e intermédia respectivamente, sendo que neste último são questões essencialmente de clima relacional entre os diferentes intervenientes, como mais à frente veremos, que estão a entravar a sua evolução.

Em termos da Avaliação e, conscientes do alto grau de dificuldade deste processo, confirmado, aliás, pelos resultados de Veenman (1984,1988), onde dum conjunto de vinte e quatro problemas comuns aos professores principiantes por ele identificados, a avaliação dos alunos surge num expressivo quarto lugar, consideramos que a falta de relevância dada ao processo avaliativo tem várias justificações, a primeira das quais pensamos ser a não percepção das reais dificuldades por parte dos indivíduos, não relacionando muitos dos problemas com que se deparam durante a unidade de ensino com a imprecisão dos resultados obtidos na avaliação diagnóstico e formativa, e pelos quais se orientaram erradamente na selecção, hierarquização e sequencialização das tarefas.

Esta questão da avaliação também não tem o devido tratamento da parte dos orientadores, já que estes por diversos motivos, o primeiro dos quais pela dificuldade em o fazerem, não controlam a qualidade dos resultados dos momentos de avaliação.

Simultaneamente, a existência de inúmeros instrumentos de avaliação, tanto publicados como produzidos por estagiários de anos anteriores, para além das situações em que as baterias de testes de avaliação estão definidas pelo departamento, cria nos indivíduos a sensação de alguma facilidade, levando-os inúmeras vezes à adaptação sumária de um daqueles instrumentos de recolha de dados de avaliação, à sua turma.

Este facto torna-se evidente quando confrontamos os instrumentos e os conteúdos das avaliações de turmas diferentes dentro do mesmo núcleo de estágio e constatamos a similitude dos instrumentos utilizados assim como das análises e conclusões retiradas.

Também as matérias de ensino são decisivas na qualidade do desempenho dos estagiários, sendo normalmente os Jogos Desportivos Colectivos os que apresentam um menor conjunto de dificuldades, quer pelo *transfer* possível entre eles, quer também por serem matérias que eles próprios tiveram mais contacto na escola ou numa forma sistemática nos meios de comunicação social.

Modalidades essencialmente individuais e de elevada complexidade e diversidade técnica, como a Ginástica ou o Atletismo, levantam grandes dificuldades, excepção feita aos estagiários que foram seus praticantes.

A matéria de ensino apresenta implicações a dois níveis, no desempenho do estagiário e na motivação dos respectivos alunos, aspectos que surgem interligados. Um bom domínio da matéria por parte do estagiário traduz-se normalmente em aulas mais bem estruturadas e com situações de aprendizagem mais ajustadas aos seus alunos, apresentando-se o “professor” mais interventivo e supervisionando de forma mais próxima e activa, tudo aspectos desencadeadores do interesse dos alunos pelas aprendizagens.

Por outro lado, quando se tratam de matérias para as quais os alunos tenham grande apetência, mesmo que não haja um domínio aprofundado dos conhecimentos da parte do “professor”, este tem a sua tarefa facilitada pelo gosto

que os alunos nutrem pela matéria e, conseqüentemente, por uma entrega voluntária à prática.

As dificuldades sentidas nas matérias nas quais não tiveram formação levaram mesmo a alguma recriminação da instituição formadora e ao questionamento sobre a ajustabilidade da formação às necessidades reais da profissão.

Neste sentido e, apesar de surgida de apenas um dos indivíduos, consideramos ser importante referir a sua crítica ao desajustamento da forma como algumas unidades curriculares foram ensinadas na formação anterior considerando ter sido demasiado focadas no contexto do treino e da competição e não na da realidade escolar.

Naturalmente que tal advém da falta de discussão e consenso dentro da instituição sobre o objectivo das unidades curriculares de estudos práticos, deixando aquela decisão ao livre arbítrio dos respectivos professores que as leccionam de acordo com a sua formação de base.

Um outro aspecto, frequentemente referido e que consideramos ter grandes repercussões na constância das aprendizagens dos estagiários e na qualidade do seu desempenho, tem a ver com a qualidade e, mais propriamente, com a tipologia das instalações desportivas de algumas escolas que, ao serem descobertas, implicam de forma sistemática a alteração do espaço de aula por questões climatéricas, normalmente, nos momentos que a antecedem.

Este facto, se pode constituir um exercício de desenvolvimento da capacidade de ajustamento por parte dos estagiários, pode também, quando sistemático, ser-lhes prejudicial por não lhes permitir experimentar o que trazem planeado em resultado das suas decisões pré-interactivas, normalmente, baseadas em pós-interactivas de aulas anteriores, ocorridas em outro(s) contexto(s) completamente diferentes, não existindo um contexto estável e duradouro facilitador da integração e consolidação das aprendizagens.

Por fim, quanto à forma de estar e ser na profissão, ficou confirmada a individualidade de cada um dos sujeitos, que se revela não só em diferentes fases evolutivas como com diferentes formas de ser e estar na profissão, tornando mais relevante a análise vertical anteriormente realizada.

Este facto revela-se importante para os perfis a que pretendemos chegar no final da pesquisa, nomeadamente pelas evidências que registámos no que respeita ao reconhecimento dos próprios erros. O estagiário que apresentou grande tendência para o auto elogio é também o único a não revelar capacidade de reconhecimento dos erros, assim como os três indivíduos sem dificuldades iniciais se congratularem com a evolução dos seus alunos, contrastando com os outros três que ainda revelaram necessidade de auto valorização e, por conseguinte, dificuldade em reconhecer o seu papel fundamental na motivação (ou falta dela) dos alunos.

Percebem-se, assim, dois estádios distintos de evolução, encontrando-se os primeiros numa fase de descentração do processo de ensino de si para os alunos e os segundos ainda muito voltados para si e para a sua prestação.

Esta realidade corresponde a diferentes estados de autonomia, sendo que, enquanto os primeiros já se sentem suficientemente conhecedores e capazes de assumirem as suas decisões, os outros ainda mantêm alguma dependência da aprovação de outrem, sejam os orientadores, os seus alunos ou outros intervenientes.

8.1.4. 4º Momento – Análise do conteúdo dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico

Chegámos finalmente à última parte desta análise de conteúdo, a qual vai recair sobre os relatórios finais de Estágio Pedagógico que, segundo a nossa experiência, são particularmente reveladores de tudo o que os estagiários viveram e sentiram durante este ano lectivo, constituindo por isso uma fonte de dados fundamental para esta investigação.

Relembramos que pretendemos, com esta análise de conteúdo, conhecer as aprendizagens reais dos estagiários e do seu correcto reflexo nas classificações finais, relativamente à área da Intervenção Pedagógica, não por a consideramos superior às restantes mas por se realizar de forma constante ao longo do ano lectivo e por ser a única, que não sendo realizada em grupo, nos pode dar as referências necessárias à consecução do objectivo do estudo.

8.1.4.1. Apresentação Esquemática da Categorização

Quadro 23: Apresentação Esquemática da Estrutura da Categorização dos Relatórios Finais do Estágio Pedagógico

Tema 1 – Percepções dos estagiários sobre o Estágio Pedagógico	
Percepções relativas ao Estágio:	Formas de entender o Estágio
Tema 2 – Relacionamento com os vários intervenientes no processo de Estágio	
Relacionamentos que conduziram ao sucesso:	Núcleo Grupo disciplinar Orientador da Escola Orientador da Faculdade Alunos das turmas População adulta da Escola Órgãos de gestão da Escola
Relacionamentos que dificultaram o sucesso:	Núcleo Orientador da Escola Alunos das turmas População adulta da Escola Órgãos de gestão
Tema 3 - A Aula	
Dimensão Dificuldades Sentidas	
Planeamento:	Unidades didáticas Planeamento da aula
Intervenção Pedagógica:	Instrução Gestão/Organização Clima da aula Controlo disciplinar
Avaliação dos alunos	
Comportamento do professor	
Dimensão Dificuldades Ultrapassadas	
Planeamento:	Estrutura da aula Plano de aula Reflexão sobre a aula
Intervenção Pedagógica:	Instrução Gestão/Organização Clima/Disciplina
Avaliação dos alunos	
Comportamento do professor	
Tema 4 – Percepção sobre a formação e evolução individual	
Valor formativo de tarefas:	Reflexão pós aula Observação de aulas
Condicionantes de contexto no percurso do estagiário	

8.1.4.2. Explicitação dos temas e categorias respeitantes à “Análise do conteúdo dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico”

Tema 1. Percepções dos estagiários sobre o estágio pedagógico

Este tema reveste-se de particular importância, já que estamos a trabalhar com relatórios finais, portanto com documentos que, necessariamente, reflectem as opiniões entretanto formadas.

Cada um daqueles relatórios encerra em si a opinião que o seu autor formou através da intersecção do conjunto das experiências vividas durante o ano lectivo e das percepções e crenças que com ele transportava, muitas das quais postas à prova durante o ano.

Este é composto por uma única categoria:

Formas de entender o Estágio – esta categoria refere-se à forma como os indivíduos passaram a perceber o Estágio depois de o terem realizado.

Ex: “Esta contextualização do estágio (último ano) só vem acrescentar responsabilidade ao patamar de formação em que nos encontramos, pois é nele que teremos de, forçosamente, assimilar novas competências e acomodar estas e as que durante quatro anos fomos adquirindo.”

Tema 2. Relacionamento com os vários intervenientes no processo de estágio

Esta Tema, que se refere à importância dos diferentes relacionamentos no desempenho do estagiário, subdivide-se em duas grandes categorias: **Relacionamentos que conduziram ao sucesso e Relacionamentos que dificultaram o sucesso.**

Categoria

Relacionamentos que conduziram ao sucesso – importância declarada dos diversos relacionamentos no sucesso dos indivíduos no Estágio Pedagógico.

Subcategoria

Núcleo – bom relacionamento interpessoal e funcionamento do núcleo.

Ex: “Neste aspecto tivemos a felicidade de poder escolher o grupo de pessoas com quem iríamos trabalhar durante este período decisivo para o nosso futuro, e penso que isso contribuiu para que houvesse união e amizade no grupo, indispensáveis para a realização com sucesso das tarefas que nos seriam entregues.”

Grupo disciplinar – relacionamento positivo dentro do grupo disciplinar.

Ex: “Para além disso, estabeleceram-se laços de amizade entre os colegas de grupo e os estagiários, que contribuíram imenso para a nossa integração no grupo e na própria escola.”

Orientador da Escola – relação positiva, pessoal e de trabalho, mantida com o orientador da escola.

Ex: “Quanto ao orientador do Núcleo de Estágio, Professor ..., tinham-me dito que era uma pessoa muito extrovertida, comunicativa e, ao mesmo tempo, um profissional que levava muito a sério as suas funções. De facto, pude confirmar esta descrição, ...”

Orientador da Faculdade – relacionamento positivo com o orientador da faculdade.

Ex: “Tenho também a agradecer à professora orientadora da faculdade que se mostrou sempre disponível e que nos deu apoio quando nos sentimos tão desesperados.”

Alunos das turmas – relação positiva estabelecida com os alunos.

Ex: “Os alunos contribuíram igualmente para o sucesso das actividades organizadas.”

População adulta da Escola – relacionamento positivo com os funcionários e docentes dos outros grupos disciplinares da escola.

Ex: “Gostaria de referir a importância do bom ambiente vivido na escola, entre toda a comunidade escolar e entre os professores do grupo, para o terminar, com sucesso de uma etapa decisiva como é o estágio pedagógico.”

Órgãos de gestão da Escola – relacionamento positivo com os diversos órgãos de gestão da escola.

Ex: “Parece-me de justiça referir a forma como fui recebido, quer pelos membros do Conselho Executivo, ..., que desde logo, me fizeram sentir como «elemento da casa»”.

Categoria

Relacionamentos que dificultaram o sucesso – ao contrário da categoria anterior, esta refere-se a aspectos relacionais menos conseguidos, experimentados por alguns dos estagiários.

Subcategoria:

Núcleo – dificuldade em trabalhar em grupo

Ex: “O grande problema com que me defrontei foi o método de trabalho em grupo, ao qual não me consegui adaptar muito bem.”

Orientador da Escola – dificuldades na relação pedagógica estagiário-orientador, com repercussões afectivas.

Ex: “Em relação ao orientador da escola, eu preferia nem falar, mas como ele infelizmente vai continuar como orientador eu tenho de dizer já, que tenho muita pena dos colegas que ficarem a estagiar na D.D. Para além da falta de experiência, junta-se a falta de sensibilidade, informação, civismo, organização, capacidade de aceitar que erra, humildade, etc.”

Aluno das turmas – dificuldade na ligação afectiva com os alunos

Ex: “Quanto à prestação que tive durante o estágio, penso que ficou um pouco condicionada devido às turmas que tive. Estas eram turmas muito problemáticas e que eu não consegui controlar logo, devido à minha inexperiência e por estar a tratar de alunos que eram pouco mais novos do que eu. Não posso dizer que este facto não me intimidou, e por isso condicionou bastante a minha intervenção pedagógica.”

População adulta da Escola – falta de interesse pela disciplina de Educação Física

Ex: “Apesar desta disponibilidade demonstrada achámos que era feito muito pouco pela disciplina, ainda mais numa escola com núcleo de estágio, onde havia falta de material, iniciativa, melhoria das condições, propostas mais

inovadoras para a disciplina (com o intuito de aumentar a motivação dos alunos), e por vezes mesmo a nível de ajuda entre os vários professores do grupo para uma melhoria do ensino.”

Órgão de gestão - falta de consideração pela disciplina Educação Física

Ex: “Algum deste comodismo pode dever-se, em parte, ao Conselho Executivo pela pouca importância que era dada à disciplina (de Educação Física).”

Tema 3 - A aula

Tal como já o fizemos anteriormente, este Tema surge estruturado em duas grandes dimensões, a saber: **Dificuldades sentidas**, onde foram categorizados todos os aspectos que os indivíduos referiram como dificuldades ou problemas com que se depararam e **Dificuldades ultrapassadas** onde se categorizaram as afirmações sobre problemas ultrapassados e aprendizagens conseguidas.

Dimensão dificuldades sentidas – como referimos, todas as categorias aqui apresentadas referem-se a problemas vividos ou dificuldades sentidas pelos indivíduos na área 1 de Estágio Pedagógico (Ensino-Aprendizagem), devendo, portanto, ser lidas sempre precedidas do termo “dificuldade”.

Categoria

Planeamento – aspectos respeitante ao planeamento que os indivíduos referiram como problemáticos ou difíceis, os quais organizámos em duas subcategorias: **unidade didáctica e planeamento da aula.**

Subcategorias:

Unidade didáctica – dificuldades sentidas na elaboração das unidades didácticas, concretamente na morosidade do trabalho, na selecção e hierarquização das tarefas e na inovação das escolhas das matérias.

Ex: “A elaboração das Unidades Didácticas foi uma das tarefas mais morosas, porque embora nos tivéssemos baseado em material teórico já existente, verifica-se sempre a necessidade de adaptar e complementar o que já está feito.”

Planeamento da aula – aspectos específicos do planeamento da aula que foram referidos como difíceis ou que percebemos serem problemáticos, concretamente a falta de formação para aquela tarefa, a heterogeneidade do nível de aptidão dos alunos, a escassez de material desportivo e a preocupação exagerada com os aspectos organizativos da aula relativamente às preocupações com a qualidade do ensino.

Ex: "... por vezes os planos de aula não foram cumpridos, ... porque no decorrer da aula a escolha dos exercícios não permitia a consumação dos objectivos do plano de aula."

Categoria

Intervenção Pedagógica – aspectos específicos da intervenção pedagógica, em que os indivíduos nos revelaram dificuldades e os quais se vieram a constituir nas subcategorias que se seguem:

Subcategoria:

Instrução – dificuldades relativas em fornecer um feedback de qualidade

Ex: "No que se refere aos Feedbacks, penso que, inicialmente, não eram muito frequentes. Como as preocupações que apresentamos nas primeiras aulas prendem-se com outras questões, os FB ficam esquecidos!"

Gestão/Organização – dificuldades na gestão dos tempos de aula

Ex: "As maiores dificuldades a este nível situaram-se no início do ano lectivo, já que não tinha um conhecimento muito aprofundado de quanto tempo seria necessário para a execução de um exercício, tendo incorrido inicialmente em programar muitos exercícios para uma aula e no fim não realizava toda a aula programada ou não possibilitava tempo de prática aos alunos. "

Clima relacional e motivacional – clima afectivo professor-alunos.

Ex: "Esta situação criou um clima um pouco negativo, porque eu própria comecei a desanimar e a sentir alguma antipatia pelos alunos, porque eles não conseguiam perceber a minha situação e nem respeitavam o meu trabalho."

Controlo disciplinar – dificuldades em encontrar estratégias de motivação com repercussões positivas no controlo disciplinar.

Ex: "Relativamente ao controlo, inicialmente não ignorava comportamentos inapropriados que por vezes deviam ser ignorados (chamava a atenção para tudo o que não fosse empenhamento na tarefa) e não transmitia muito entusiasmo na aula (com medo de dar confiança a mais).

Categoria

Avaliação dos alunos – dificuldades sentidas tanto em relação à estrutura das aulas de avaliação como à fiabilidade e uso dos resultados obtidos.

Ex: "Uma das críticas realizadas pelo Orientador ..., foi o facto das primeiras avaliações diagnósticas terem sido muito analíticas no que diz respeito aos vários gestos técnicos das diferentes modalidades, ..."

"Relativamente à avaliação, a capacidade de observação, no sentido de conseguir captar informação para colocar o aluno num nível, principalmente a nível tático, e as inconstantes execuções dos alunos que no início não permitiam ter a certeza do nível atingido, foram as principais dificuldades sentidas."

Categoria

Comportamento do Professor – falta de disponibilidade dos indivíduos para se preocuparem com as aprendizagens dos alunos.

Ex: "Por outro lado, estava mais concentrado em cumprir os tempos estipulados do que corrigir os alunos."

Dimensão dificuldades ultrapassadas – Ao contrário da dimensão anterior, esta refere-se aos sucessos nas aprendizagens dos indivíduos, manifestadas expressamente ou implícitas nos discursos.

De acordo com as referências dos indivíduos, chegámos a quatro categorias, a saber: **Planeamento, Intervenção pedagógica, Avaliação dos alunos e Comportamento do professor.**

Categoria

Planeamento – conhecimentos demonstrados pelos indivíduos em relação a aspectos específicos do planeamento e os quais organizámos nas subcategorias que se seguem:

Estrutura da aula – refere-se a aspectos relativos à estrutura da aula em que os indivíduos obtiveram sucesso ou demonstraram já dominar, especificamente em relação à organização da aula e à estruturação tripartida desta.

Ex: “De acordo com as normas didácticas, procurei sempre que o plano de aula se desenrolasse de uma forma tripartida (parte inicial, fundamental e final), tendo em vista o cumprimento de objectivos específicos e bem definidos em cada uma dessas partes.”

Plano de aula – aspectos relativos ao plano de aula que os indivíduos afirmaram terem resolvido pela experiência, concretamente a morosidade da tarefa, selecção e hierarquização das tarefas e organização espacial.

Ex: “Na parte fundamental da aula tentei ordenar os exercícios de forma progressiva. No início demorava algum tempo na organização das tarefas, havendo mesmo exercícios que mudavam completamente de estrutura, acabando por ainda demorar mais tempo na instrução. Fui corrigindo estes erros à medida que me ia apercebendo e sendo alertada, preocupando-me, aquando da estruturação em mudar pouco a organização das tarefas, evitando perdas de tempo desnecessárias.”

Reflexão sobre a aula – importância e valor que é dado à reflexão da aula e aos documentos produzidos neste âmbito.

Ex: “O relatório da aula, elaborado no final, permitia uma análise autocrítica sobre os factores que influenciavam negativa ou positivamente o normal funcionamento da aula e permitia recolher informações sobre o desempenho de alguns alunos. Este documento, embora que por vezes, fossem apenas algumas palavras, permitia a reflexão continua sobre... a prestação dos alunos.”

Categoria

Intervenção pedagógica – aspectos sobre a intervenção pedagógica que os indivíduos referiram já dominar ou em que consideraram ter melhorado a sua prestação.

Surge estruturada em três subcategorias:

Instrução – questões sobre a qualidade da instrução, já resolvidas pelos indivíduos.

Ex: “Reparei também que a frequência destes (FB) era mais elevada nas modalidades em que me sentia mais à vontade.”

Gestão/Organização – aprendizagens percebidas pelos indivíduos no âmbito da gestão e organização das suas aulas

Ex: “À medida que foram decorrendo as aulas, a gestão do tempo tornou-se mais fácil, devido principalmente à redução do número de exercícios, tentando integrar os vários conteúdos a abordar num só exercício (exercícios compostos).”

Clima/Disciplina – percepção da importância do clima no controlo disciplinar e às técnicas e estratégias pedagógicas que foram sendo aprendidas neste âmbito.

Ex: “Procurei ser para cada aluno, o professor, o amigo, o confidente e, neste sentido, “conquistá-los” para esta disciplina.”

Categoria

Avaliação dos alunos – tomada de consciência do processo avaliativo e da forma como deveria ser estruturado.

Ex: “Tentei avaliar de forma contínua e sistemática, buscando em cada aula informação sobre cada aluno, relativa a aspectos sócio-afectivos, cognitivos e motores.”

Categoria

Comportamento do professor – conjunto de comportamentos adquiridos com vista à facilitação e maximização das aprendizagens dos alunos.

Ex: “Tentei não descurar a componente de aprendizagem fazendo, mesmo no final, uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado colocando algumas questões sobre os conteúdos abordados.”

Tema 4. Percepção sobre a formação e evolução individual

Este último Tema é dedicado às percepções, considerações e convicções que os indivíduos consideraram importante fazer referência no Relatório Final de Estágio.

Categoria

Valor formativo de tarefas – tarefas da unidade curricular, que os indivíduos valoraram relativamente ao seu processo de aprendizagem e é constituída por duas subcategorias, correspondentes àquelas tarefas.

Reflexão pós aula – forma como esta tarefa foi considerada pelos estagiários.

Ex: “O relatório da aula, elaborado no final, permitia uma análise autocrítica sobre os factores que influenciavam negativa ou positivamente o normal funcionamento da aula e permitia recolher informações sobre o desempenho de alguns alunos. Este documento, embora que por vezes, fossem apenas algumas palavras, permitia a reflexão continua sobre a minha acção docente e a prestação dos alunos.”

Observação de aulas – forma como os indivíduos consideraram esta tarefa.

Ex: “Também estivemos presentes em aulas do orientador Estas observações permitiram-nos retirar aspectos valiosos a vários níveis, para aplicação nas nossas aulas, nomeadamente a estruturação de exercícios para a modalidade de Atletismo (estafetas).

Categoria

Condicionantes de contexto no percurso do estagiário – conjunto de aspectos relativos a material e instalações da escola que na opinião dos estagiários dificultaram a evolução da qualidade da sua intervenção pedagógica.

Ex: “As dificuldades sentidas aquando da concretização do plano de aula prenderam-se, algumas vezes, com as condições climatéricas adversas, havendo a necessidade de recorrer a plano de aula alternativos.”

8.1.4.3. Apresentação e análise dos resultados da categorização dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico

Análise dos resultados do Tema 1 - Percepções sobre o Estágio Pedagógico

Este Tema, com apenas uma categoria, **Percepções relativas ao Estágio**, e onze subcategorias, reúne em si as ideias e convicções dos indivíduos sobre o Estágio Pedagógico, no momento em que o terminam (quadro 24).

Quadro 24: Tema 1. Percepções sobre o Estágio

Tema 1 – Percepções sobre o Estágio (Relatório Final)								
Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
Percepções sobre o Estágio	Estágio como primeiro contacto com a profissão	X	X	X			X	<p>A1: “De facto, as experiências práticas de ensino ao longo do curso tinham sido reduzidas (e de repente víamo-nos na necessidade de “saber” conduzir uma aula, liderar um grupo, educar e formar seres humanos).”</p> <p>A1: “O plano de estudos do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, ao culminar com o estágio pedagógico evidencia desde logo a intenção de promover aos seus alunos um primeiro contacto e confronto directo com a realidade do ensino.</p> <p>(Isto, na minha opinião, não deixa de constituir um “handicap” à qualidade de ensino que um professor estagiário já deve</p>

Tema 1 – Percepções sobre o Estágio (Relatório Final)								
Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
								<p>apresentar no início de um estágio pedagógico, sob pena dos alunos, que se tornam seus educandos, experimentarem uma aprendizagem dúbia e desinserida das suas capacidades e necessidades.) “</p> <p>A1: “Esta contextualização do estágio (último ano) só vem acrescentar responsabilidade ao patamar de formação em que nos encontramos, pois é nele que teremos de, forçosamente, assimilar novas competências e acomodar estas e as que durante quatro anos fomos adquirindo.”</p> <p>B1: “Ao longo da nossa vida académica e, particularmente, neste último ano, apercebemos que existe um grande desfasamento entre a nossa formação na universidade e a realidade escolar, uma vez que, só através do estágio pedagógico podemos vivenciar no que realmente consiste e representa a realidade do processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>C2: “Os problemas enfrentados, possivelmente, teriam sido menores caso durante estes quatro anos tivéssemos tido um contacto mais directo com a realidade, algo que actualmente já está a ser feito, mas deveria ser com maior frequência, permitindo uma formação contínua.”</p>
	Repercussões da falta de prática pedagógica no ensino dos alunos das turmas	X	X	X				<p>A1: “De facto, as experiências práticas de ensino ao longo do curso tinham sido reduzidas e de repente víamo-nos na necessidade de “saber” conduzir uma aula, liderar um grupo, educar e formar seres humanos.”</p> <p>A1: “(O plano de estudos do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, ao culminar com o estágio pedagógico evidencia desde logo a intenção de promover aos seus alunos um primeiro contacto e confronto directo com a realidade do ensino.)</p> <p>Isto, na minha opinião, não deixa de constituir um “handicap” à qualidade de ensino que um professor estagiário já deve apresentar no início de um estágio pedagógico, sob pena dos alunos, que se tornam seus educandos, experimentarem uma aprendizagem dúbia e desinserida das suas capacidades e necessidades. “</p> <p>B1: “Desta forma, a qualidade de ensino por nós prestada aos alunos no início do estágio, não terá sido de forma alguma a mais correcta a qual permitiria uma melhoria no desenvolvimento das suas capacidades. Como tal, a nossa responsabilidade enquanto docentes e educadores é por demais evidente, pois estamos inseridos num processo de formação dos nossos alunos, ...”</p>
	EP como um momento de convergência entre teoria e prática		X	X				<p>A1: “(...) o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real de ensino.”</p> <p>B1: “... só através do estágio pedagógico podemos vivenciar no que realmente consiste e representa a realidade do processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>B1: “O ano de profissionalização que se concretiza através do estágio pedagógico é a altura em que nos é proposto que passemos da teoria à prática, isto é, o que é no fundo, a realidade do ensino.”</p> <p>B1: “... o estágio pedagógico, ..., permitiu um primeiro contacto e confronto directo com a realidade escolar.”</p>
	EP como etapa na form. profis.	X						<p>A1: “O estágio pedagógico ... mais um desafio que chegou ao fim.... Mais uma etapa que se concluiu, para dar lugar a outras para as quais julgo estar melhor preparada após este ano de aprendizagem prática intensa.</p>
	EP como aprofundamento de conhecimentos e competências	X		X				<p>A1: “No fundo o estágio representa (...) uma etapa de aprendizagem e de aprofundamento de competências que serão indispensáveis daqui para a frente.”</p> <p>B1: “Como tal, a nossa responsabilidade enquanto docentes e educadores é por demais evidente, pois estamos inseridos num processo de formação dos nossos alunos, mas é também através deste processo que podemos incorporar novas competências, fazendo uso daquelas que nos foram facultadas na nossa formação académica e aprendendo o mais possível com os nossos colegas de profissão que possuem muito mais experiência nesta área, bem como com os nossos próprios erros.”</p>

Tema 1 – Percepções sobre o Estágio (Relatório Final)								
Categoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
		A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
	EP como uma oportunidade formativa			X				B1: "Neste âmbito, teremos que ser nós a criar os nossos sucessos e a ultrapassar os insucessos, aproveitando todas as oportunidades possíveis de aprendizagem, uma vez que este é um ano por excelência, onde temos quem se disponibiliza a ensinar-nos tudo o que conseguiu aprender ao longo dos seus anos de serviço, conquistado com algum esforço e sem a facilidade com que estes conhecimentos nos são facultados."
	EP como aprendiz. do estar e ser pessoal e profissional	X	X					A1: "Penso que este ano contribuiu não só para a nossa formação enquanto futuros professores, mas também para a nossa formação enquanto elementos activos e participativos no grupo onde nos inserimos." A1: "É claro que, como em todos os relacionamentos, existem momentos em que as coisas correm menos bem. (...) Estes momentos foram muito importantes para o nosso desenvolvimento como grupo de trabalho e para o nosso crescimento como cidadãos críticos e conscientes."
	EP como ano de muito trabalho			X	X			B1: "O início do primeiro período é de certa maneira árduo, ... , mas também, pela quantidade de materiais e documentos que é necessário elaborar." B2: "... sabíamos que ele viria com uma ideia qualquer impraticável ou só possível com uma grande disponibilidade de tempo que não se tem no ano de estágio." B2: "... devido à pressão e carga exagerada de trabalho este ano tornou-se muito desagradável e longo uma vez que tive de abdicar de tudo o resto e dedicar-me a cem por cento ao estágio."
	EP como ano de sucesso	X						A1: "O balanço final deste ano de estágio é bastante positivo, pelas experiências vividas, pelos conhecimentos adquiridos, pelas pessoas com quem interagimos e pelo trabalho desenvolvido."
	EP como ano de angústia				X			B2: "Deste ano de estágio, só tenho pena de sentir que não me foi permitido atingir as minhas expectativas, porque tendo em conta as críticas do professor feitas às minhas aulas, eu não aprendi nada durante este ano e devido à pressão e carga exagerada de trabalho este ano tornou-se muito desagradável e longo uma vez que tive de abdicar de tudo o resto e dedicar-me a cem por cento ao estágio, para depois ser criticada por todo o trabalho que fiz."

Com uma grande dispersão de registos, conseguimos detectar algum consenso em relação ao Estágio como primeiro (e tardio) contacto com a profissão, opinião defendida por quatro dos indivíduos (A1,A2,B1,C2), e a qual reconhecemos ser pertinente, tendo entretanto, quer o plano de estudos da licenciatura quer principalmente os conteúdos das disciplinas do âmbito das Ciências da Educação Física, sido alterados, com o objectivo de minorar aquele problema.

O facto de serem os três primeiros indivíduos e o último, tem por base motivos diferentes. Enquanto os primeiros consideraram ser importante partirem para a leccionação em situação real com mais conhecimentos, de forma a não fazerem os seus alunos passar por situações menos positivas, o outro considera que escusava de ter vivido um processo tão penoso, caso dominasse aqueles conhecimentos, culpabilizando a instituição formadora pelas falhas de conhecimentos e, conseqüentemente, pelo seu sofrimento (A1: "De facto, as experiências práticas de ensino ao longo do

curso tinham sido reduzidas (e de repente víamo-nos na necessidade de “saber” conduzir uma aula, liderar um grupo, educar e formar seres humanos.”

C2: “Os problemas enfrentados, possivelmente, teriam sido menores caso durante estes quatro anos tivéssemos tido um contacto mais directo com a realidade, algo que actualmente já está a ser feito, mas deveria ser com maior frequência, permitindo uma formação contínua.”).

Os mesmos três primeiros assumem mesmo terem havido **Repercussões da falta de prática pedagógica no ensino dos alunos das turmas** (B1: “Desta forma, a qualidade de ensino por nós prestada aos alunos no início do estágio, não terá sido de forma alguma a mais correcta a qual permitiria uma melhoria no desenvolvimento das suas capacidades. Como tal, a nossa responsabilidade enquanto docentes e educadores é por demais evidente, pois estamos inseridos num processo de formação dos nossos alunos, ...”)

Apesar desta falta de experiência, muitas são a opiniões francamente positivas relativamente a ano lectivo que estão a terminar, onde A1 surge fortemente representada: **EP como um momento de convergência entre teoria e prática** (A2,B1); **EP como etapa na formação profissional** (A1); **EP como aprofundamento de conhecimentos e competências** (A1,B1); **EP como uma oportunidade formativa** (B1); **EP como aprendizagem do estar e ser pessoal e profissional** (A1,A2) e **EP como ano de sucesso** (A1).

No extremo oposto temas B2, cujo relatório é o espelho da angústia e frustração por ela experimentadas ao longo do ano e que lhe deixaram um profundo sentimento de desilusão com o Estágio Pedagógico.

“Deste ano de estágio, só tenho pena de sentir que não me foi permitido atingir as minhas expectativas, porque tendo em conta as críticas do professor feitas às minhas aulas, eu não aprendi nada durante este ano e devido à pressão e carga exagerada de trabalho este ano tornou-se muito desagradável e longo uma vez que tive de abdicar de tudo o resto e dedicar-me a cem por cento ao estágio, para depois ser criticada por todo o trabalho que fiz.”

Análise dos resultados do Tema 2 - Relacionamentos com os vários intervenientes

Este segundo Tema da análise dos Relatórios Finais de Estágio diz respeito aos **Relacionamentos no processo de Estágio Pedagógico**, o que já percebíamos ser algo que a generalidade dos indivíduos considera ter tido um reflexo significativo na sua prestação (quadro 25).

Quadro 25: Tema 2. Relacionamentos com os Vários Intervenientes

Tema 2 – Relacionamentos com os vários intervenientes (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos do discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
Relacionamentos que conduziram ao sucesso	Núcleo	Possibilidade da escolha dos colegas do núcleo	X						A1: "Neste aspecto tivemos a felicidade de poder escolher o grupo de pessoas com quem iríamos trabalhar durante este período decisivo para o nosso futuro, e penso que isso contribuiu para que houvesse união e amizade no grupo, indispensáveis para a realização com sucesso das tarefas que nos seriam entregues."
		Conhecimento anterior		X					A2: "Ao nível do Núcleo de Estágio de Educação Física, não houve problemas de relacionamento pois, nos últimos quatro anos, temos convivido muito uns com os outros e, inclusive, já tínhamos trabalhado em conjunto por diversas vezes. Sendo assim, já conhecíamos minimamente a forma de trabalhar uns dos outros e já existia um método de trabalho (se assim não fosse, não teríamos decidido estagiar todos juntos na mesma escola)."
		Relacionamento positivo entre estagiários	X	X	X	X		X	A1: "As expectativas (colegas estagiários) foram superadas, pois o grupo revelou-se bastante cooperante quer nas actividades organizadas pelo núcleo de estágio, quer em termos de ajudas individuais, sempre que precisámos. A1: "Por fim, cabe-me agradecer aos meus colegas de estágio: B.; H.; e MJ pela atitude positiva e cooperação com que enfrentámos os desafios." A2: "É claro que, como em todos os relacionamentos, existem momentos em que as coisas correm menos bem. Estes momentos surgiram nas entregas e apresentações dos trabalhos de grupo mais importantes e de maior responsabilidade, (...). No entanto, sempre fomos capazes de conversar, de reflectir e de chegar a conclusões e soluções conjuntas. Estes momentos foram muito importantes para o nosso desenvolvimento como grupo de trabalho e para o nosso crescimento como cidadãos críticos e conscientes. B1: "As adaptações que foram surgindo e permitiram ter mais facilidade em planificar e estruturar o espaço de aula, de forma a torná-lo o mais rentável possível, verificou-se devido às observações e reflexões conjuntas feitas com os estagiários..." B2: "No que respeita ao trabalho em grupo, penso que foi extremamente positiva a nossa capacidade de trabalho, mesmo em alturas em que nos sentíamos cansados e com pouca motivação." B2: "O que me valeu foi que tive bons colegas de estágio que me ajudaram a ultrapassar todos os maus momentos e a acreditar que este ano não foi uma total perda de tempo para a minha formação." C2: "Numa certa altura do meu estágio senti-me um pouco desorientada e desmotivada ... Valeu o apoio incondicional dos meus colegas de estágio e alguma participação dos orientadores, visto serem eles que nos davam as indicações necessárias para a realização das diferentes tarefas."
	Grupo disciplinar	Relação positiva	X						A1: "Para além disso, estabeleceram-se laços de amizade entre os colegas de grupo e os estagiários, que contribuíram imenso para a nossa integração no grupo e na própria escola."
	Orientador da escola	Relação pessoal positiva		X					A2: "Quanto ao orientador do Núcleo de Estágio, Professor ..., tinham-me dito que era uma pessoa muito extrovertida, comunicativa e, ao mesmo tempo, um profissional que levava muito a sério as suas funções. De facto, pude confirmar esta descrição, ..."
		Relação positiva no desempenho da função	X	X	X		X	X	A1: "As expectativas (orientador da escola) foram correspondidas, o que contribuiu para que pudéssemos melhorar como professores e para que se tornasse possível a realização dos projectos que idealizámos ao longo do ano." A2: "... pois o Professor ... sempre se mostrou disponível para nos ajudar e aconselhar, sempre nos transmitiu os conhecimentos pedagógicos que possui e que foram tão importantes para o nosso crescimento como professores de Educação Física e sempre acompanhou todas as

Tema 2 – Relacionamentos com os vários intervenientes (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos do discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
								<p>actividades desenvolvidas, ajudando e orientando permanentemente.”</p> <p>A2: “Na sua imprescindível intervenção, não se limitou a dizer-nos que conteúdos abordar, como integrá-los e interligá-los em cada uma das aulas, mas fez-nos pensar no funcionamento de todo esse processo, dando-nos as linhas orientadoras para chegarmos à solução mais correcta.”</p> <p>B1: “Chegados à escola..., o orientador promoveu vários encontros entre ele e os estagiários, que serviram para caracterizar o envolvimento escolar e situar os futuros docentes em relação às suas tarefas, funções e responsabilidades. Estas reuniões promoveram a discussão de ideias orientadoras e princípios normativos para a realização dos documentos necessários para a actividade lectiva”</p> <p>“As adaptações que foram surgindo e permitiram ter mais facilidade em planificar e estruturar o espaço de aula, de forma a torná-lo o mais rentável possível, verificou-se ... principalmente pelas indicações do orientador da escola.”</p> <p>C1: “Parece-me de justiça referir a forma como fui recebido, ..., de uma forma muito especial pela Orientadora de Estágio..., que desde logo, me fizeram sentir como «elemento da casa» ”.</p> <p>C2: “Numa certa altura do meu estágio senti-me um pouco desorientada e desmotivada, ... Valeu ... alguma participação dos orientadores, visto serem eles que nos davam as indicações necessárias para a realização das diferentes tarefas.”</p>	
	Orientador da faculdade	Orientou para o sucesso	x			x		x	<p>A1: “As expectativas em relação ao que o orientador da faculdade nos poderia transmitir para que melhorássemos a nossa actuação foram alcançadas, uma vez que houve sempre por parte da Professora uma atitude pedagógica na forma como realizava e transmitia as observações.”</p> <p>B2: “Tenho também a agradecer à professora orientadora da faculdade que se mostrou sempre disponível e que nos deu apoio quando nos sentimos tão desesperados.”</p> <p>C2: “Numa certa altura do meu estágio senti-me um pouco desorientada e desmotivada, ... Valeu ... alguma participação dos orientadores, visto serem eles que nos davam as indicações necessárias para a realização das diferentes tarefas.”</p> <p>C2: “O orientador da faculdade ao longo de todo o ano lectivo teve uma boa posição, aproveitávamos para tirar dúvidas sobre tarefas a cumprir sempre que possível, visto sentirmos que tínhamos pouco apoio do orientador da escola.”</p> <p>C2: “Penso, no entanto, que o orientador da faculdade criou estereótipos de nós, tendo eu a sensação que qualquer que fosse a minha atitude não conseguiria melhorar a ideia que o orientador tinha sobre mim. Admito que posso estar enganada mas foi a sensação que tive.”</p>
	Alunos das turmas (características das turmas)	Turmas colaborativas	x	x		x			<p>A1: “Os alunos contribuíram igualmente para o sucesso das actividades organizadas.”</p> <p>A2: “Os alunos desta turma nunca apresentaram problemas a nível do comportamento nas aulas, que não pudessem ser controlados. Sempre demonstraram interesse, motivação e empenho durante a realização das tarefas propostas nas aulas. Por estes motivos foi uma turma com quem gostei de trabalhar e com quem foi possível desenvolver um trabalho positivo e enriquecedor. “</p> <p>B2: “Em relação ao 10º ano, que também era uma turma problemática, não só em Educação Física mas em todas as disciplinas, eu consegui criar uma relação positiva e de amizade, talvez por ter alunos mais novos (não tantos repetentes como no 11º ano), e por ter tido a possibilidade de iniciar o ano lectivo com modalidades que eram do seu agrado.”</p>

Tema 2 – Relacionamentos com os vários intervenientes (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos do discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
		Presença de alunos com NEE		x					<p>A2: “O meu receio inicial relativamente ao caso da aluna com Paralisia Cerebral desapareceu logo nas primeiras aulas. Eu já tinha conversado com os antigos professores de Educação Física desta aluna e estes já me haviam informado que a mesma era muito empenhada e que queria fazer tudo como os seus colegas. Foi com esta situação que me deparei logo nas primeiras aulas. Verifiquei que a aluna realizava todas as tarefas (claro que, de acordo com as suas capacidades e limitações) e que os restantes colegas (alguns já vinham da mesma turma do ano anterior) a incentivavam e ajudavam na execução das mesmas.”</p> <p>A2: “Em relação ao outro aluno com deficiências motoras ... ele começou por não participar activamente nas aulas, apesar de estar sempre pronto a ajudar com o material e no que fosse necessário.</p> <p>A2: Foi com grande alegria minha que, mais tarde, o aluno demonstrou interesse em fazer as aulas. Após pedir a autorização da mãe e de não haverem contra-indicações médicas, começou a realizar as aulas, juntamente com todos os seus colegas. “</p> <p>A2: “Desta turma também faz parte um aluno com deficiências motoras ... e um aluno com problemas de audição. Quanto ao primeiro, não foi necessário realizar alterações aos exercícios planeados pois este aluno também realiza tudo como os colegas. No que se refere ao segundo, ... não houve problemas pois o aluno usa aparelho e, ... ouve relativamente bem.”</p>
		Conhecimento dos alunos das turmas	x		x				<p>A1: “As primeiras aulas constituíram, na minha opinião uma etapa decisiva, para conhecer os alunos e para ajustar o nosso comportamento em função das turmas e do que pretendíamos alcançar em cada uma delas.</p> <p>A1: Um factor decisivo para que a intervenção pedagógica decorra com sucesso é o conhecimento que o professor tem da turma em geral e dos indivíduos que a compõem. Tendo isto em consideração, foi efectuada no início do ano uma caracterização das duas turmas, com a qual se pretendia conhecer melhor os alunos de cada turma.”</p> <p>B1: “O início do primeiro período é de certa maneira árduo, não só por ainda não existir um conhecimento mútuo entre professores e alunos, ...”</p>
		Turmas diferentes	x						
	População adulta da escola	Apoio e relacionamento positivo	x	x				x	<p>A1: “Também aqui as expectativas foram correspondidas uma vez que foi possível estabelecer contacto facilmente com os colegas professores, os funcionários mostraram-se sempre dispostos a ajudar e a dar indicações (mesmo quando nos confundiam com alunos!) e a participar nas nossas iniciativas. “</p> <p>A1: “Gostaria de referir a importância do bom ambiente vivido na escola, entre toda a comunidade escolar e entre os professores do grupo, para o terminar, com sucesso de uma etapa decisiva como é o estágio pedagógico.”</p> <p>A2: “Quanto aos docentes das outras disciplinas que não a nossa, o relacionamento foi-se desenvolvendo ao longo do ano lectivo. Primeiramente estabeleci contacto com a professora (Directora de Turma) de quem iria ser secretária, que foi sempre muito simpática. No entanto, é óbvio que o maior contacto que se estabelece é com os professores que fazem parte dos nossos Conselhos de Turma, a quem recorreremos quando temos alguma dúvida relacionada com os nossos alunos.”</p> <p>A2: “A relação com os restantes funcionários da escola (pois os funcionários da Secretaria já foram mencionados) foi boa, tendo estes demonstrados, logo desde o início do ano lectivo, a sua simpatia e vontade de ajudar no que fosse necessário. Este facto contribuiu para que se criasse um ambiente bastante positivo na escola e para que nos sentíssemos integrados e bem-vindos.”</p> <p>C1: “Parece-me de justiça referir a forma como fui recebido,</p>

Tema 2 – Relacionamentos com os vários intervenientes (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos do discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
								... por toda a comunidade escolar (professores, funcionários alunos e Encarregados de Educação), ... que desde logo, me fizeram sentir como «elemento da casa»”.	
	Órgãos de gestão	Apoio e relacionamento positivo	x				x	<p>A1: “Os órgãos executivos da escola foram também preponderantes, na medida em que se interessaram e apoiaram os nossos projectos.</p> <p>A1: “Os recursos materiais não foram condicionantes da nossa actuação, e houve por parte dos responsáveis por essa área, a preocupação de verificar quais as necessidades reais e tentar colmatá-las.”</p> <p>C1: “Parece-me de justiça referir a forma como fui recebido, quer pelos membros do Conselho Executivo, ..., que desde logo, me fizeram sentir como «elemento da casa»”.</p>	
Relacionamentos que dificultaram o sucesso	Núcleo	Dificuldade em trabalhar em grupo					x	C2: “O grande problema com que me defrontei foi o método de trabalho em grupo, ao qual não me consegui adaptar muito bem.”	
		Relação pessoal negativa				x		B2: “Em relação ao orientador da escola, eu preferia nem falar, mas como ele infelizmente vai continuar como orientador eu tenho de dizer já, que tenho muita pena dos colegas que ficarem a estagiar na D.D. Para além da falta de experiência, junta-se a falta de sensibilidade, informação, civismo, organização, capacidade de aceitar que erra, humildade, etc.”	
	Orientador da escola	Dificuldades no desempenho da função				x	x	<p>B2: “Não tive um orientador de estágio, mas sim um desorientador, um ditador que um dia dizia uma coisa e outro dia dizia outra, não sabia ajudar os estagiários a ultrapassar as suas maiores dificuldades, criticou literalmente os mesmos aspectos na primeira aula assistida e na última aula assistida dos três estagiários (de onde se poderia concluir que nenhum de nós aprendeu nada durante o ano de estágio).”</p> <p>B2: “O clima de pressão e antipatia entre estagiários e orientador era tão grande, que achámos que seria melhor para manter a nossa sanidade, ignorar o que ele dizia, porque já sabíamos que mais tarde ou mais cedo ele iria contradizer-se.”</p> <p>B2: “Decidimos também evitá-lo porque já sabíamos que ele viria com uma ideia qualquer impraticável ou só possível com uma grande disponibilidade de tempo que não se tem no ano de estágio.”</p> <p>B2: “... não me lembro de uma crítica positiva que o professor tenha feito e tendo em conta que muitas das críticas negativas que ele fazia eram referentes à estética dos documentos ou de outro qualquer aspecto que nenhum interesse tinha para a nossa formação.”</p> <p>C2: “O orientador da escola assume um papel de extrema importância visto ser ele quem nos deve elucidar e corrigir todos os dias, devendo, por isso, ter tido uma maior participação.</p> <p>C2: O orientador da faculdade ao longo de todo o ano lectivo teve uma boa posição, aproveitávamos para tirar dúvidas sobre tarefas a cumprir sempre que possível, visto sentirmos que tínhamos pouco apoio do orientador da escola.”</p>	
		Falta de disponibilidade						x	<p>C2: “Relativamente à acção do orientador todos nós achámos que deveria ter tido um papel mais participativo quer a nível dos trabalhos por nós executados enquanto núcleo de estágio quer a nível de observação das aulas e reuniões, devendo dar o seu parecer para uma maior e melhor orientação, podendo ainda ajudar a um eventual esclarecimento de dúvidas. Sentimo-nos um pouco à deriva.”</p> <p>C2: “As chamadas de atenção do orientador eram pertinentes mas escassas, fazendo uma maior referência à frequência de feedbacks. Sempre que sentíamos dificuldades e o confrontávamos com os nossos problemas era-nos dado apoio e incentivo, mas havia pouca presença nas nossas aulas para poder orientar-nos devidamente e detectar o nosso erro, havendo semanas em que o encontrava só na sala de professores ou quando ia assistir a uma aula dada por ele.”</p>

Tema 2 – Relacionamentos com os vários intervenientes (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos do discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
Alunos das turmas								<p>C2: “As chamadas de atenção do orientador eram pertinentes mas escassas, fazendo uma maior referência à frequência de feedbacks. Sempre que sentíamos dificuldades e o confrontávamos com os nossos problemas era-nos dado apoio e incentivo, mas havia pouca presença nas nossas aulas para poder orientar-nos devidamente e detectar o nosso erro, havendo semanas em que o encontrava só na sala de professores ou quando ia assistir a uma aula dada por ele.”</p> <p>C2: “Acho que deveríamos ter reunido muito mais vezes, pelo menos duas vezes por semana, com o orientador para podermos comentar a prestação de cada um e tentarmos corrigir os erros apontados. Por vezes as críticas eram-nos apontadas mas de forma informal.”</p>	
		Relacionamento entre os orientadores pouco consonante						x	<p>C2: “O orientador da escola deveria ter tido uma posição mais firme visto ser ele quem nos devia avaliar por ter observado a nossa evolução mais de perto, e ter podido, apesar de tudo, observar mais aulas que o orientador da faculdade. Não foi isto que se passou e o orientador da escola fez a sua avaliação de acordo com a opinião do orientador da faculdade, vindo mesmo, posteriormente, a dizer-nos que não tinha concordado com a avaliação e classificação.”</p>
		Turmas pouco colaborativas dificultam o sucesso		x		x			<p>A2: “O comportamento dos alunos desta turma é bastante diferente dos da turma anterior. No início do ano era muito difícil cumprir minimamente um plano de aula, ...”</p> <p>B2: “Quanto à prestação que tive durante o estágio, penso que ficou um pouco condicionada devido às turmas que tive. Estas eram turmas muito problemáticas e que eu não consegui controlar logo, devido à minha inexperiência e por estar a tratar de alunos que eram pouco mais novos do que eu. Não posso dizer que este facto não me intimidou, e por isso condicionou bastante a minha intervenção pedagógica.”</p> <p>B2: “Devido a esta situação (clima negativo) e como era meu ano de estágio, eu tentei nunca entrar em conflito com eles, pois quem ficaria a perder era eu. Acabei por chegar ao final do ano lectivo e suspirar de alívio por não ter mais que os ver à minha frente e não era nem por sombras, esta a sensação que desejaria ter tido, mas acabei por ser forçada a reagir desta forma, porque num ano de estágio não se tem preparação nem experiência para conseguir realizar um bom trabalho com aquela turma.”</p>
		Turmas pouco colaborativas dificultam concentração		x					<p>A2: “No início do ano era muito difícil cumprir minimamente um plano de aula pois, em vez de me preocupar com a explicação dos exercícios e com a execução dos alunos, tinha que me preocupar com o comportamento destes, se estavam a realizar as tarefas, se estavam a falar (nos momentos de instrução), etc. Esta turma era constituída por alguns alunos interessados, por alunos desinteressados e por vários alunos perturbadores. Na mesma aula era necessário motivar uns para a prática ... e controlar outros devido à prática “excessiva” ...”</p>
	População adulta da escola	Pouco interesse pela disciplina de E.F.						x	<p>C2: “Apesar desta disponibilidade demonstrada achámos que era feito muito pouco pela disciplina, ainda mais numa escola com núcleo de estágio, onde havia falta de material, iniciativa, melhoria das condições, propostas mais inovadoras para a disciplina (com o intuito de aumentar a motivação dos alunos), e por vezes mesmo a nível de ajuda entre os vários professores do grupo para uma melhoria do ensino.”</p>
	Órgãos de gestão	Pouco interesse pela disciplina de E.F.						x	<p>C2: “Algum deste comodismo pode dever-se, em parte, ao Conselho Executivo pela pouca importância que era dada à disciplina (de Educação Física).”</p>

Nesta linha, temos duas grandes categorias opostas, a dos **Relacionamentos que conduziram ao sucesso** e a dos **Relacionamentos que dificultaram o sucesso**.

Assim, em relação à primeira temos os relacionamentos positivos com todos os intervenientes no estágio com destaque para o **relacionamento positivo entre estagiários do núcleo** e o **relacionamento positivo com o orientador da escola no desempenho da função**, (*ensinou, apoiou e esteve disponível e receptivo às ideias dos alunos*), o primeiro indicador com a ausência apenas de C1 e o outro com a ausência coerente de B2 (A1: “As expectativas (colegas estagiários) foram superadas, pois o grupo revelou-se bastante cooperante quer nas actividades organizadas pelo núcleo de estágio, quer em termos de ajudas individuais, sempre que precisámos.”

“Por fim, cabe-me agradecer aos meus colegas de estágio: B.; H.; e MJ pela atitude positiva e cooperação com que enfrentámos os desafios.”;

A2: “Na sua imprescindível intervenção, não se limitou a dizer-nos que conteúdos abordar, como integrá-los e interligá-los em cada uma das aulas, mas fez-nos pensar no funcionamento de todo esse processo, dando-nos as linhas orientadoras para chegarmos à solução mais correcta.”).

Embora com uma valoração ligeiramente menor, temos ainda como factores positivos na prestação dos indivíduos, o **relacionamento com o orientador da faculdade** (A1,B2,C2), a **disponibilidade para colaborar da parte das turmas**, (A1,A2,B2), assim como o **apoio e relacionamento positivo com a população adulta da escola** (B2: “Tenho também a agradecer à professora orientadora da faculdade que se mostrou sempre disponível e que nos deu apoio quando nos sentimos tão desesperados.”;

A2: “Os alunos desta turma nunca apresentaram problemas a nível do comportamento nas aulas, que não pudessem ser controlados. Sempre demonstraram interesse, motivação e empenho durante a realização das tarefas propostas nas aulas. Por estes motivos foi uma turma com quem gostei de trabalhar e com quem foi possível desenvolver um trabalho positivo e enriquecedor. “

C1: “Parece-me de justiça referir a forma como fui recebido, ... por toda a comunidade escolar (professores, funcionários alunos e Encarregados de Educação), ... que desde logo, me fizeram sentir como «elemento da casa» ”).

Apesar de residuais, vários outros aspectos foram ainda considerados como positivos ou facilitadores do processo de aprendizagem dos estagiários, nomeadamente a existência de **alunos com necessidades educativas especiais nas turmas** e o **apoio do grupo disciplinar e dos órgãos de gestão da escola** e ainda relativamente ao núcleo de estágio, o facto de **poderem escolher os colegas do núcleo, de se conhecerem previamente** e de **já terem trabalhado em conjunto**.

Contrariamente a estes e, em muito menor número, temos os aspectos que cada indivíduo considerou terem tido uma influência negativa ou não terem sido facilitadores do seu desempenho.

Coerentemente, os registos dos melhores estagiários praticamente desapareceram mantendo-se os dos com mais dificuldades.

Assim, em relação aos três primeiros apenas temos duas afirmações de A2 em relação às características das turmas, defendendo que **turmas pouco colaborativas dificultam o sucesso da intervenção pedagógica e retiram disponibilidade de concentração sobre o processo de ensino:**

“O comportamento dos alunos desta turma é bastante diferente dos da turma anterior. No início do ano era muito difícil cumprir minimamente um plano de aula, ...”).

É, no entanto, em relação aos últimos indivíduos do conjunto que os registos são em maior número, mais propriamente em relação a B2 e a C2, o que já era esperado face aos problemas já identificados.

Quanto à primeira, as suas maiores dificuldades traduziram-se na **falta de cooperação dos seus alunos** e no **relacionamento negativo com o orientador da escola**, quer como pessoa quer no desempenho da função:

“Quanto à prestação que tive durante o estágio, penso que ficou um pouco condicionada devido às turmas que tive. Estas eram turmas muito problemáticas e que eu não consegui controlar logo, devido à minha inexperiência e por estar a tratar de alunos que eram pouco mais novos do que eu. Não posso dizer que este facto não me intimidou, e por isso condicionou bastante a minha intervenção pedagógica.”

“Em relação ao orientador da escola, eu preferia nem falar, mas como ele infelizmente vai continuar como orientador eu tenho de dizer já, que tenho muita pena dos colegas que ficarem a estagiar na D.D. Para além da falta de experiência, junta-se a falta de sensibilidade, informação, civismo, organização, capacidade de aceitar que erra, humildade, etc.”.

Relativamente a C2, as dificuldades apresentadas foram: **trabalhar em grupo, o relacionamento com o orientador da escola no desempenho da função e falta de disponibilidade** deste:

“O grande problema com que me defrontei foi o método de trabalho em grupo, ao qual não me consegui adaptar muito bem.”;

“O orientador da escola assume um papel de extrema importância visto ser ele quem nos deve elucidar e corrigir todos os dias, devendo, por isso, ter tido uma maior participação.”

“Acho que deveríamos ter reunido muito mais vezes, pelo menos duas vezes por semana, com o orientador para podermos comentar a prestação de cada um e tentarmos corrigir os erros apontados. Por vezes as críticas eram-nos apontadas mas de forma informal.”

Análise dos resultados do Tema 3 - A Aula

Dimensão dificuldades sentidas

Este Tema, à semelhança do terceiro momento desta análise, surge subdividido em duas Dimensões: **Dificuldades sentidas** (quadro 26) e **Dificuldades ultrapassadas** (quadro 27).

Quadro 26: Tema 3. A Aula - Dificuldades Sentidas

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades sentidas (Relatório Final)										
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso	
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2		
Planeamento	Unidades Didáticas	Seleção das tarefas de ensino		x					x	<p>A2: “Nas primeiras U.D. o Orientador ... deixou ao critério do Núcleo de Estágio a seleção dos conteúdos a abordar em cada turma (tendo como referência a avaliação diagnóstica realizada no início da mesma). Posteriormente, e porque a nossa falta de experiência e conhecimento da realidade escolar nos leva a seleccionar conteúdos a mais (tendo em conta o número de aulas disponíveis para os transmitir) e a sequencializá-los de uma forma pouco correcta, foi necessário o Orientador ... intervir e orientar-nos neste processo algo complexo.”</p> <p>C2: “Houve alguma dificuldade em definir os conteúdos a abordar em cada modalidade visto sermos inexperientes e desconhecemos os níveis em que se encontravam os alunos.”</p>
		Inovação na escolha das matérias							x	<p>C2: “Relativamente às modalidades escolhidas para dar neste ano lectivo classificámo-las como ditas “normais”, atendendo que, para além do Corfebol e do que se poderia fazer na modalidade alternativa, eram modalidades que não traziam nada de novo para os alunos (como vim a constatar, posteriormente através dos comentários realizados pelos próprios), o que poderia tornar a disciplina algo aborrecida por não propor nada de inovador.”</p>
		Tempo das tarefas			x					x
Planeamento da aula		Elaboração do plano de aula		x	x			x	x	<p>A2: “No que diz respeito aos planos das aulas, não tínhamos a noção de como elaborá-los correctamente. Nunca nos tinham ensinado que aspectos tinham que estar presentes, efectivamente, e que tipo de informação e de discurso de deveria ter em cada um desses aspectos.”</p> <p>A2: “A elaboração de um plano para uma aula foi sofrendo alterações ao longo do tempo. No início eram necessárias, pelo menos, duas horas para realizar um plano de aula. Era escolher os exercícios adequados aos objectivos, descrevê-los e colocá-los no plano, fazer os esquemas da organização, pensar se estaria tudo bem, etc.”</p> <p>B1: “... por vezes os planos de aula não foram cumpridos, ... porque no decorrer da aula a escolha dos exercícios não permitia a consumação dos objectivos do plano de aula.”</p> <p>B1: “...tendo incorrido inicialmente em programar muitos exercícios para uma aula e no fim não realizava toda a aula programada ou não possibilitava tempo de prática aos alunos.”</p> <p>C1: “As dificuldades encontradas na elaboração deste instrumento centravam-se na escolha e abordagem das componentes críticas, uma vez que é impossível tomar a atenção a todos os aspectos, e na escolha dos exercícios mais apropriados para abordar os diferentes conteúdos...”</p> <p>C2: “Na parte fundamental da aula tentei ordenar os exercícios de forma progressiva. No início demorava algum tempo na organização das tarefas, havendo mesmo exercícios que mudavam completamente de estrutura, acabando por ainda demorar mais tempo na instrução.”</p>

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades sentidas (Relatório Final)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
		Condicionado pela heterogeneidade do nível de prática dos alunos		x					A2: "... existe uma grande variabilidade de desempenhos intra e inter-sexos, como também subsiste a ideia que aos níveis de aptidão e prontidão para as actividades propostas está subjacente uma associação de variáveis como o estilo de vida, interesses e antecedentes escolares e desportivos. Todos estes factores de variação resultam na grande heterogeneidade da população com que trabalhamos."
		Condicionado pela escassez de material desportivo						x	C1: "... planeifiquei cada aula, tendo o cuidado de atender ao número de materiais existentes, por um lado e por outro, o necessário ao bom funcionamento da mesma. Neste sentido, fiz muitas vezes a opção de trabalhar por estações, por forma a manter os alunos sempre em actividade e não permitir a existência de espaços mortos, por falta de material."
		Baseado em preocupações organizativas			x	x	x		
Intervenção pedagógica	Instrução	Frequência do FB		x	x				A2: "No que se refere aos Feedbacks, penso que, inicialmente, não eram muito frequentes. Como as preocupações que apresentamos nas primeiras aulas prendem-se com outras questões, os FB ficam esquecidos!" B1: "Por outro lado, estava mais concentrado em cumprir os tempos estipulados do que corrigir os alunos."
	Gestão/ Organização	Controlo das tarefas			x	x			B1: "As maiores dificuldades a este nível situaram-se no início do ano lectivo, já que não tinha um conhecimento muito aprofundado de quanto tempo seria necessário para a execução de um exercício, tendo incorrido inicialmente em programar muitos exercícios para uma aula e no fim não realizava toda a aula programada ou não possibilitava tempo de prática aos alunos." B2: "Relativamente à dimensão gestão, de início houve alguma dificuldade em controlar o tempo, de maneira a conseguir realizar todos os objectivos. O tempo... dos próprios exercícios prolongava-se para além do planeado..."
		Controlo do tempo das preleções				x			B2: "Relativamente à dimensão gestão, de início houve alguma dificuldade em controlar o tempo, de maneira a conseguir realizar todos os objectivos. O tempo das instruções ... prolongava-se para além do planeado e nessas alturas tinha que optar, ou por dar menos tempo ao jogo ou por diminuir os tempos das situações finais."
		Decisões ajustamento comprometidas pelo controlo do tempo				x			B2: "O tempo das instruções e dos próprios exercícios prolongava-se para além do planeado e nessas alturas tinha que optar, ou por dar menos tempo ao jogo ou por diminuir os tempos das situações finais."
	Clima relacional e motivacional	Relacionamento o professor-aluno afectado pela não consecução				x			B2: "Esta situação criou um clima um pouco negativo, porque eu própria comecei a desanimar e a sentir alguma antipatia pelos alunos, porque eles não conseguiam perceber a minha situação e nem respeitavam o meu trabalho."

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades sentidas (Relatório Final)									
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
		dos objectivos							B2: “Devido a esta situação (clima negativo) e como era meu ano de estágio, eu tentei nunca entrar em conflito com eles, pois quem ficaria a perder era eu. Acabei por chegar ao final do ano lectivo e suspirar de alívio por não ter mais que os ver à minha frente e não era nem por sombras, esta a sensação que desejava ter tido, mas acabei por ser forçada a reagir desta forma, porque num ano de estágio não se tem preparação nem experiência para conseguir realizar um bom trabalho com aquela turma.”
	Controlo disciplinar	Encontrar estratégias de motivação	x	x		x			<p>A1: “Nesta turma o principal problema foi o facto de os alunos serem muito conversadores e terem algumas dificuldades em manter a atenção. Este aspecto condicionou um pouco as primeiras aulas, onde era por vezes necessário parar a aula para que os alunos percebessem que tinham que estar atentos, perdendo-se com isto algum tempo. “</p> <p>B2: “Um dos aspectos que mais lamento é mesmo não ter conseguido fazer o trabalho que pretendia com estas turmas, principalmente com o 11º ano que pelo facto de ter começado com ginástica de aparelhos, uma modalidade que eles não se sentiam minimamente motivados, fez com que a nossa relação começasse logo da pior maneira possível, pois uma vez que por mais estratégia eu utilizasse para tornar as aulas mais divertidas e dinâmicas, não conseguia ter essa resposta positiva por parte dos alunos.”</p> <p>B2: “Contudo, esta situação foi-se suavizando ao longo do ano, não propriamente por começarmos a simpatizar uns com os outros, mas pelas modalidades abordadas serem mais do agrado deles.</p> <p>“Na consequência desta situação, os meus maiores problemas foram relativos à dimensão clima/disciplina, os quais tentei sempre combater com algumas estratégias que às vezes resultavam, outras vezes não resultavam.”</p> <p>A2: “Relativamente ao controlo, inicialmente não ignorava comportamentos inapropriados que por vezes deviam ser ignorados (chamava a atenção para tudo o que não fosse empenhamento na tarefa) e não transmitia muito entusiasmo na aula (com medo de dar confiança a mais).</p>
Avaliação		Estruturar aula de avaliação diagnóstico		x					<p>A2: “Uma das críticas realizadas pelo Orientador ..., foi o facto das primeiras avaliações diagnósticas terem sido muito analíticas no que diz respeito aos vários gestos técnicos das diferentes modalidades, ...”</p> <p>A2: “... e o tempo de empenhamento motor dos alunos, nessas aulas, ter sido muito reduzido (porque as avaliações eram realizadas em fila, um de cada vez).”</p>
		Dificuldade no diagnóstico dos alunos		x		x			<p>A2: “Foram elaboradas Fichas de Avaliação onde constavam os gestos técnicos a avaliar, as respectivas componentes críticas a observar e o nome dos alunos com três níveis (1- não executa; 2- executa; 3- executa muito bem). Inicialmente senti dificuldades em enquadrar os alunos de acordo com o nível evidenciado, demorando algum tempo para a sua realização (o que se veio a modificar em avaliações posteriores).”</p> <p>B2: “Relativamente à avaliação, a capacidade de observação, no sentido de conseguir captar informação para colocar o aluno num nível, principalmente a nível táctico, e as inconstantes execuções dos alunos que no início não permitiam ter a certeza do nível atingido, foram as principais dificuldades sentidas.”</p>
		Usar dados da avaliação diagnóstico		x					<p>A2: “Nas primeiras U.D. o Orientador ... deixou ao critério do Núcleo de Estágio a selecção dos conteúdos a abordar em cada turma (tendo como referência a avaliação diagnóstico realizada no início da mesma). Posteriormente, e porque a nossa falta de experiência e conhecimento da realidade escolar nos leva a seleccionar conteúdos a mais (tendo em conta o número de aulas disponíveis para os transmitir) e a sequencializá-los de uma forma pouco correcta, foi necessário o Orientador ... intervir e orientar-nos neste processo algo complexo. “</p>

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades sentidas (Relatório Final)										
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso	
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2		
Comportamento do professor		Preocupação reduzida com as aprendizagens dos alunos			x			x		<p>B1: "Por outro lado, estava mais concentrado em cumprir os tempos estipulados do que corrigir os alunos."</p> <p>C1: "Tentei não descurar a componente de aprendizagem fazendo, mesmo no final, uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado colocando algumas questões sobre os conteúdos abordados."</p>

Nesta primeira Dimensão, em que as dificuldades são referidas em jeito de reflexão/balanço, pudemos constatar que apesar duma dispersão relativa dos registos, existe algum consenso quanto às dificuldades experimentadas na realização do **Plano da aula devido a falta de formação, (A2,B1,C1,C2)**:

A2: "No que diz respeito aos planos das aulas, não tínhamos a noção de como elaborá-los correctamente. Nunca nos tinham ensinado que aspectos tinham que estar presentes, efectivamente, e que tipo de informação e de discurso de deveria ter em cada um desses aspectos."

"A elaboração de um plano para uma aula foi sofrendo alterações ao longo do tempo. No início eram necessárias, pelo menos, duas horas para realizar um plano de aula. Era escolher os exercícios adequados aos objectivos, descrevê-los e colocá-los no plano, fazer os esquemas da organização, pensar se estaria tudo bem, etc."

Dentro da mesma subcategoria, **planeamento da aula**, e, apesar de no final do Estágio, é ainda evidente uma grande atenção com a organização/gestão das aulas, tendo B1,B2 e C1 demorado a expressar as suas evoluções neste âmbito (B2:

"No que refere ao tempo de empenhamento motor, tentei garantir ao longo de todas as aulas um elevado tempo potencial de aprendizagem. Fui variando as estratégias de organização dos exercícios, no sentido de verificar qual a melhor forma de garantir que houvesse poucos episódios de organização, e a aula se desenrolasse sem quebras. Também comecei a trazer as equipas formadas, para que não se perdesse mais tempo nesta tarefa.").

Ainda nesta subcategoria é referida, embora por apenas um indivíduo, a **heterogeneidade do nível de aptidão prática dos alunos (A2)** e a **falta de material nas escolas como dificuldade acrescida ao planeamento das aulas (C1)**.

Também na realização das **Unidades didácticas** nos foram dadas a perceber algumas dificuldades iniciais, concretamente em relação à **morosidade da sua realização (B1, C2)**, às **dificuldades em seleccionar e hierarquizar as tarefas de ensino a propor aos alunos (A2,C2)** assim como a **falta de inovação na escolha das matérias (C2)**.

Na categoria **Intervenção pedagógica**, os registos também são escassos, já que nesta altura em que muito já está ultrapassado, os indivíduos não se recordam das dificuldades atrás sentidas ou preferem referir-se às aprendizagens.

Assim, é o **controlo disciplinar**, a subcategoria mais significativa, já que reuniu o consenso de três dos estagiários (A1,A2,B2), concretamente no **encontrar estratégias de motivação para as aulas e matérias**, que facilitassem o controlo disciplinar da turma:

B2: "Um dos aspectos que mais lamento é mesmo não ter conseguido fazer o trabalho que pretendia com estas turmas, principalmente com o 11º ano que pelo facto de ter começado com ginástica de aparelhos, uma modalidade que eles não se sentiam minimamente motivados, fez com que a nossa relação comesse logo da pior maneira possível, pois uma vez que por mais estratégia eu utilizasse para tornar as aulas mais divertidas e dinâmicas, não conseguia ter essa resposta positiva por parte dos alunos."

Também a nível da **Instrução** foram sentidas dificuldades, mais concretamente na **capacidade de manter uma frequência de feedback** adequada, ao mesmo tempo que dirige, supervisiona e controla tudo o que se passa na aula, (A2,B1):

A2: "No que se refere aos Feedbacks, penso que, inicialmente, não eram muito frequentes. Como as preocupações que apresentamos nas primeiras aulas prendem-se com outras questões, os FB ficam esquecidos!"

Ao longo deste Tema final, torna-se mais evidente o percurso vivido por cada estagiário através das dificuldades quer sentidas quer ultrapassadas, que cada um escolheu referir.

Isto é claro nas dificuldades assinaladas por B2 que "faz o pleno" na subcategoria **Organização/gestão**, relativamente ao **controlo dos tempos das prelecções**, ao **tempo necessário para decidir um ajustamento** e ainda ao **número e duração das tarefas a propor aos alunos**, o que está de acordo com o percurso problemático por ela vivido, só acompanhado de B1 neste último indicador.

Coerentemente, é também a única a referir ter tido dificuldades (continuadas) na **consecução dos objectivos das aulas**, o que, segundo ela, foi mais um factor favorável à instalação dum relacionamento professor-aluno negativo.

Com tempos longos de instrução e curtos de situação de jogo, nunca teria sido fácil conquistar os alunos para a prática, com a agravante de ter sido Ginástica a primeira unidade didáctica leccionada, a qual, como já referimos, exige um grande esforço do professor para conseguir manter os alunos motivados, traduzido num considerável domínio das técnicas e estratégias de ensino adequadas, a par de sólidos conhecimentos específicos:

B2: "Relativamente à dimensão gestão, de inicio houve alguma dificuldade em controlar o tempo, de maneira a conseguir realizar todos os objectivos. O tempo das instruções ... prolongava-se para além do planeado e nessas alturas tinha que optar, ou por dar menos tempo ao jogo ou por diminuir os tempos das situações finais.

Esta situação criou um clima um pouco negativo, porque eu própria comecei a desanimar e a sentir alguma antipatia pelos alunos, porque eles não conseguiam perceber a minha situação e nem respeitavam o meu trabalho."

O facto de nas modalidades individuais e, especificamente, no caso da Ginástica não se poder contar com as situações de jogo como factor motivacional dos alunos, é, à partida, uma desvantagem para quem lecciona, principalmente, se inexperiente e/ou pouco conhecedor da matéria, de modo a conseguir fazê-lo através das sequências gímnicas.

Quando avançamos para a categoria **Avaliação dos alunos**, vemos que apenas A2 e B2 afirmam ter tido dificuldades, o que demonstra consciência sobre o seu processo de aprendizagem, confirmando os resultados já encontrados.

No entanto, é A2 que afirma ter tido mais problemas, concretamente no que respeita à **estruturação das aulas de avaliação diagnóstico**, no conseguir **usar correctamente os resultados daquele momento de avaliação** e em chegar a um **diagnóstico sobre o nível de conhecimentos dos alunos** de forma a referenciá-los num dos níveis programáticos, indicador este em que é acompanhada por B2:

A2: "... e o tempo de empenhamento motor dos alunos, nessas aulas, ter sido muito reduzido (porque as avaliações eram realizadas em fila, um de cada vez)."

"Nas primeiras U.D. o Orientador ... deixou ao critério do Núcleo de Estágio a selecção dos conteúdos a abordar em cada turma (tendo como referência a avaliação diagnóstico realizada no início da mesma).

"Posteriormente, e porque a nossa falta de experiência e conhecimento da realidade escolar nos leva a seleccionar conteúdos a mais (tendo em conta o número de aulas disponíveis para os transmitir) e a sequencializá-los de uma forma pouco correcta, foi necessário o Orientador ... intervir e orientar-nos neste processo algo complexo. "

B2: "Relativamente à avaliação, a capacidade de observação, no sentido de conseguir captar informação para colocar o aluno num nível, principalmente a nível táctico, e as inconstantes execuções dos alunos que no início não permitiam ter a certeza do nível atingido, foram as principais dificuldades sentidas."

Antes de terminarmos a análise desta Dimensão há ainda a destacar, na categoria **Comportamento do professor**, o reconhecimento das **reduzidas preocupações com as aprendizagens dos alunos**, que apesar de referido por apenas dois dos indivíduos (B1,C1), não deixa de ser importante.

B1: "Por outro lado, estava mais concentrado em cumprir os tempos estipulados do que corrigir os alunos."

Análise dos resultados do Tema 3 - A Aula

Dimensão dificuldades ultrapassadas

Nesta Dimensão das **Dificuldades ultrapassadas relativamente à Aula** temos os registos das afirmações expressas ou subentendidas quanto à sua evolução.

Quadro 27: Tema 3. A Aula - Dificuldades Ultrapassadas

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades ultrapassadas (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
Planeamento	Estrutura da aula	Estrutura e organização da aula			x		x	x	<p>B1: “A própria estrutura da aula foi planificada de forma a que, as transições entre as situações de aprendizagem possibilitassem uma continuidade na organização. Para além disso, tentei que os exercícios propostos, sempre que possível, apresentassem estruturas semelhantes e uma organização simples. Penso que, em grande parte, a forma agradável e produtiva como as aulas decorreram, foi consequência do seu planeamento prévio.”</p> <p>C1: “Não esquecendo que, nestas idades, os alunos são extremamente enérgicos e activos, tentei imprimir, em cada aula, um ritmo e uma dinâmica capazes de os manter motivados e em actividade constante.”</p> <p>C1: “Tentei ainda estruturar cada aula de modo a que ela se desenrolasse de forma ordenada e rentável, para que as transições entre situações de aprendizagem possibilitassem uma continuidade e não fossem, nunca, promotoras de dispersão, momentos mortos ou imprevistos.”</p> <p>C2: “Na parte fundamental da aula tentei ordenar os exercícios de forma progressiva. No início demorava algum tempo na organização das tarefas, havendo mesmo exercícios que mudavam completamente de estrutura, acabando por ainda demorar mais tempo na instrução. Fui corrigindo estes erros à medida que me ia apercebendo e sendo alertada, preocupando-me, aquando da estruturação em mudar pouco a organização das tarefas, evitando perdas de tempo desnecessárias.”</p>
		Preocupações em respeitar a estrutura tripartida da aula					x		<p>C1: “De acordo com as normas didácticas, procurei sempre que o plano de aula se desenrolasse de uma forma tripartida (parte inicial, fundamental e final), tendo em vista o cumprimento de objectivos específicos e bem definidos em cada uma dessas partes.”</p>
	Plano de aula	A experiência minimizou a sua morosidade		x				x	<p>A2: “A elaboração de um plano para uma aula foi sofrendo alterações ao longo do tempo. No início eram necessárias, pelo menos, duas horas para realizar um plano de aula. Era escolher os exercícios adequados aos objectivos, descrevê-los e colocá-los no plano, fazer os esquemas da organização, pensar se estaria tudo bem, etc. Com a prática e experiência e com os conhecimentos que se vão adquirindo, relativamente à escolha dos exercícios, esta tarefa tornou-se bastante menos demorada.”</p> <p>C2: “Na parte fundamental da aula tentei ordenar os exercícios de forma progressiva. No início demorava algum tempo na organização das tarefas, havendo mesmo exercícios que mudavam completamente de estrutura...”</p>
		A experiência facilitou a selecção e hierarquização das tarefas					x	x	<p>C1: “Em relação à planificação diária referirei, também, que desde o início do ano lectivo, tive sempre o cuidado de planificar todas as aulas, definindo para cada uma os objectivos gerais e comportamentais a atingir, bem como as estratégias a adoptar para a consecução do plano da mesma, em termos de organização das tarefas a executar, da função didáctica e das componentes críticas a desenvolver.”</p> <p>C2: “Na parte fundamental da aula tentei ordenar os exercícios de forma progressiva. No início demorava algum tempo na organização das tarefas, havendo mesmo exercícios que mudavam completamente de estrutura, acabando por ainda demorar mais tempo na instrução. Fui corrigindo estes erros à medida que me ia apercebendo e sendo alertada, preocupando-me, aquando da estruturação em mudar pouco a organização das tarefas, evitando perdas de tempo desnecessárias.”</p>
		A experiência facilitou o planeamento espacial da aula			x				<p>B1: “As adaptações que foram surgindo e permitiram ter mais facilidade em planificar e estruturar o espaço de aula, de forma a torná-lo o mais rentável possível...”</p>
Reflexão pós aula	Reconhece valor formativo à reflexão pós-aula		x					<p>A2: “Na minha opinião, a realização desta reflexão posterior à aula é muito importante pois, mesmo que uma aula corra bem, existem sempre aspectos que poderiam ter sido diferentes, que poderiam ter sido alterados para melhor. Muitas vezes verificamos que um determinado exercício ou organização, ou forma de constituição dos grupos não foi a mais correcta. O facto de referirmos isso no plano de aula permite-nos alterar a nossa</p>	

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades ultrapassadas (Relatório Final)

Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso	
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2		
									acção em aulas posteriores, e não voltar a cometer os mesmos erros.”	
		Reconhece valor reflexivo ao relatório pós-aula			x				B1: “O relatório da aula, elaborado no final, permitia uma análise autocrítica sobre os factores que influenciavam negativa ou positivamente o normal funcionamento da aula e permitia recolher informações sobre o desempenho de alguns alunos. Este documento, embora que por vezes, fossem apenas algumas palavras, permitia a reflexão continua sobre a minha acção docente ...”	
		Capacidade reflexiva maximizada com a experiência pedagógica		x					A2: “Nas primeiras aulas parecia que não havia muita coisa a referir nas observações/relatório. Com o tempo, com a consciencialização de todo o processo pedagógico e consciencialização da necessidade de reflectir sobre os aspectos positivos e negativos ocorridos nas aulas, os relatórios forma sendo mais completos e extensos.	
Intervenção pedagógica	Instrução	A experiência favorece a qualidade do FB		x		x			B2: “Na dimensão instrução, apresentei inicialmente algumas limitações ao nível dos feedbacks, as quais fui tentando melhorar ao longo das aulas. Se no início não tinha a percepção do número e tipo de feedbacks que prestava, através da análise das fichas de observação do feedback, fiquei a saber que utilizava predominantemente feedbacks prescritivos e positivos, dirigindo-os maioritariamente ao aluno e menos frequentemente ao grupo ou à turma. Houve também uma atenção especial em verificar se os feedbacks tiveram ou não o efeito pretendido, ... “ A2: “No que se refere aos Feedbacks, penso que, inicialmente, não eram muito frequentes. Como as preocupações que apresentamos nas primeiras aulas prendem-se com outras questões, os FB ficam esquecidos! A verificação do efeito do FB (o fechar o ciclo do FB) também foi sendo desenvolvida com o decorrer das aulas. A utilização de feedbacks positivos foi aumentando gradualmente, bem como a sua distribuição por todos os alunos de diferentes níveis de desempenho motor.	
		A experiência favorece a frequência de FB		x		x			A2: “No que se refere aos Feedbacks, penso que, inicialmente, não eram muito frequentes. Como as preocupações que apresentamos nas primeiras aulas prendem-se com outras questões, os FB ficam esquecidos!” B2: “Houve também uma atenção especial em verificar se os feedbacks tiveram ou não o efeito pretendido, embora por vezes isso não fosse muito fácil devido à atenção a outros aspectos da intervenção.”	
		A experiência favorece o encerramento dos ciclos de FB		x		x			A2: “A verificação do efeito do FB (o fechar o ciclo do FB) também foi sendo desenvolvida com o decorrer das aulas.” B2: “Houve também uma atenção especial em verificar se os feedbacks tiveram ou não o efeito pretendido, ...”	
		Matérias dominadas favorecem a frequência do FB					x			B2: Reparei também que a frequência destes (FB) era mais elevada nas modalidades em que me sentia mais à vontade.”
		Reconhece valor formativo às fichas de observação do FB					x			B2: “Se no início não tinha a percepção do número e tipo de feedbacks que prestava, através da análise das fichas de observação do feedback, fiquei a saber que utilizava predominantemente feedbacks prescritivos e positivos, dirigindo-os maioritariamente ao aluno e menos frequentemente ao grupo ou à turma.”
	Qualidade da informação	Valor informacional das preleções		x	x		x			A2: “Utilizei períodos curtos de instrução e a mensagem era transmitida de uma forma clara e objectiva, ... Penso que a linguagem utilizada era simples, clara e objectiva e que as mensagens eram ricas em informação, sempre com uma abordagem completa relativamente aos conteúdos programáticos (componentes críticas).” B1: “..., tive uma preocupação constante em preparar correctamente a informação que forneci aos alunos em cada aula, procurando dirigi-la tanto individualmente como à classe, consoante a pertinência desta para os diversos alunos da turma.” C1: “Porque considero que um bom domínio da linguagem científica, ao nível desportivo, é necessário para um bom entendimento entre professor/aluno e mais tarde, treinador/desportista, é para mim fundamental o rigor na expressão oral.”

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades ultrapassadas (Relatório Final)

Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A	A	B	B	C	C	
			1	2	1	2	1	2	
		Preocupa-se no ajustamento do discurso à compreensão dos alunos		x	x			x	<p>A2: “Penso que a linguagem utilizada era simples, clara e objectiva...”</p> <p>A2: “Utilizei períodos curtos de instrução e a mensagem era transmitida de uma forma clara e objectiva.”</p> <p>B1: “Ao longo deste estágio pedagógico procurei utilizar uma linguagem simplificada, objectiva e breve, de modo a facilitar a compreensão dos alunos.”</p> <p>C1: “Deste modo, tentei, utilizar uma linguagem perceptível e clara e uma terminologia correcta, aliadas, sempre que possível, a um discurso breve e objectivo. Não hesitei, no entanto, em recorrer a uma linguagem corrente e mais leve, sempre que me pareceu mais adequado ao nível etário e de conhecimentos dos alunos, em geral, e de cada caso particular, ou mais vantajoso à compreensão da mensagem.”</p>
		Preocupa-se com a dinâmica do discurso						x	<p>C1: “Ciente de que a voz pode constituir-se como elemento fulcral na comunicação, procurei nunca ser monocórdico, de modo a que, nem por aí, se quebrasse o ritmo da aula.”</p> <p>C1: “Deste modo, tentei, utilizar uma linguagem perceptível e clara e uma terminologia correcta, aliadas, sempre que possível, a um discurso breve e objectivo.”</p> <p>C1: “Tentei, ainda, não esquecer a importância da comunicação gestual, procurando efectuar cada gesto no momento exacto e com o rigor necessário, para que, a imagem ideo-motora formada pelos alunos fosse correcta.”</p>
		Controla a compreensão da mensagem		x					<p>A2: “Utilizei o questionamento como forma de me certificar da compreensão da mensagem por parte dos alunos e como forma de realizar a revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.”</p>
		Qualidade do questionamento				x	x		<p>B2: “Pela experiência que tive, verifiquei que deveria fazer questionamento com alguma frequência, para estimular os alunos a pensarem sobre o que estavam a fazer e assim adquirirem mais conhecimentos.”</p> <p>C1: “Tentei não descurar a componente de aprendizagem fazendo, mesmo no final, uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado colocando algumas questões sobre os conteúdos abordados.”</p>
		Reconhece os meios auxiliares gráficos como facilitadores da compreensão da mensagem		x					<p>A2: “Na abordagem aos gestos técnicos das modalidades foram utilizados meios auxiliares, tendo como objectivo facilitar a instrução e compreensão dos mesmos, por parte dos alunos. Estes meios auxiliares consistiram em imagens ilustrativas dos gestos, com referências às componentes críticas mais pertinentes.”</p>
		Revela conhecimentos sobre o modelo da demonstração		x					<p>A2: “Por vezes, nos casos em que achei necessário, foi solicitado a um aluno que demonstrasse um exercício ou um gesto técnico.”</p>
		Revela estar sensível à inclusão pedagógica		x					<p>A2: “... existe uma grande variabilidade de desempenhos intra e inter-sexos, como também subsiste a ideia que aos níveis de aptidão e prontidão para as actividades propostas está subjacente uma associação de variáveis como o estilo de vida, interesses e antecedentes escolares e desportivos. Todos estes factores de variação resultam na grande heterogeneidade da população com que trabalhamos.”</p>
Gestão/ Organização		Experiência pedagógica favorece gestão da aula			x	x			<p>B1: “No decurso do mesmo (estágio), depois de me adaptar a este aspecto, (gestão) pude libertar e canalizar a minha atenção para outras questões, ligadas de forma mais directa com os alunos.”</p> <p>B2: “À medida que foram decorrendo as aulas, a gestão do tempo tornou-se mais fácil, devido principalmente à redução do número de exercícios, tentando integrar os vários conteúdos a abordar num só exercício (exercícios compostos).”</p>
		Reconhece influência da gestão na maximização das aprendizagens			x	x			<p>B1: “Este é um dos aspectos fundamentais para o sucesso da aula, prendendo-se com as condições espaço-temporais, materiais e características da turma, dos alunos e das actividades.</p> <p>No que se refere à gestão do tempo, tentei sempre respeitar o que foi determinado pelo grupo de Educação física.”</p> <p>B2: “No que refere ao tempo de empenhamento motor, tentei garantir ao longo de todas as aulas um elevado tempo potencial de aprendizagem. Fui variando as estratégias de organização dos</p>

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades ultrapassadas (Relatório Final)

Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A	A	B	B	C	C	
			1	2	1	2	1	2	
									exercícios, no sentido de verificar qual a melhor forma de garantir que houvesse poucos episódios de organização, e a aula se desenrolasse sem quebras. Também comecei a trazer as equipas formadas, para que não se perdesse mais tempo nesta tarefa.”
		Recorre a estratégias de ensino e planeamento adequadas						x	C1: “... planifiquei cada aula, tendo o cuidado de atender ao número de materiais existentes, por um lado e por outro, o necessário ao bom funcionamento da mesma. Neste sentido, fiz muitas vezes a opção de trabalhar por estações, por forma a manter os alunos sempre em actividade e não permitir a existência de espaços mortos, por falta de material.”
		Reconhece o valor das normas e rotinas				x	x		B1: “Foi essencial criar determinadas rotinas e hábitos de organização, tanto na disposição dos alunos em actividade, como fora dela. Isto porque, a aula se desenrola num espaço por organizar, contrariamente ao que os alunos estão habituados noutras disciplinas, em que a estruturação do espaço já está definida, assim os alunos quando chegavam a aula sabiam que teriam que se sentar no banco sueco para começar a aula.” C1: “A gestão do tempo foi sempre objecto da minha atenção e, como tal, esforcei-me por incutir rotinas e hábitos de organização.”
Clima/ Disciplina		Reconhece os efeitos numa relação pedagógica positiva	x	x	x			x	A1: “A turma do 11º ano resultou da junção de alunos de duas turmas distintas, uma de Desporto e uma de Electrotecnia. (...) no final do ano já não seria fácil distinguir os alunos das duas turmas, se não os conhecessem, (...). Penso que contribuí em parte para o bom relacionamento entre as duas turmas, na medida em que nunca estabeleci distinções entre uma e outra, durante as aulas, e procurei sempre constituir grupos/equipas com elementos de ambas as turmas.” A2: “Todas estas dificuldades encontradas no início do ano lectivo foram sendo ultrapassadas com o desenvolvimento de uma relação professor-alunos muito positiva, que se foi estabelecendo dentro e fora das aulas.” A2: “O entusiasmo transmitido durante as aulas é um importante factor de motivação e incentivo para os alunos. Depois de ser chamada a atenção para este facto passei a dar mais importância e esta situação.” B1: “Valorizei os aspectos positivos da prestação dos alunos, de forma a elogiar o aluno, quer pela progressão na aprendizagem, quer pelo esforço desenvolvido, motivando-o para a realização das tarefas propostas.” C1: “Procurei ser para cada aluno, o professor, o amigo, o confidente e, neste sentido, “conquistá-los” para esta disciplina.”
		Aplica estratégias de controlo disciplinar ajustadas		x					A2: “Optei por não enveredar pelo caminho do autoritarismo pois achei que, na minha posição, não seria a melhor maneira de chegar até estes alunos. Adoptei estratégias que considerarei serem as mais indicadas para lidar com esta turma e ao longo do ano lectivo fui verificando que o comportamento e empenhamento destes, durante as aulas, se foi alterando para melhor.”
		Consegui estratégias motivacionais e de controlo	x	x	x			x	A1: “Nesta turma o principal problema foi o facto de os alunos serem muito conversadores e terem algumas dificuldades em manter a atenção. Este aspecto condicionou um pouco as primeiras aulas, onde era por vezes necessário parar a aula para que os alunos percebessem que tinham que estar atentos, perdendo-se com isto algum tempo. No entanto, como decorrer das aulas, os alunos foram-se “acalmando” e já não era necessário parar a aula, bastava um pequeno sinal para que percebessem o que era pedido.” A2: “Relativamente ao controlo, inicialmente não ignorava comportamentos inapropriados que por vezes deviam ser ignorados (chamava a atenção para tudo o que não fosse empenhamento na tarefa) e não transmitia muito entusiasmo na aula (com medo de dar confiança a mais). Mais tarde verifiquei que existem alguns comportamentos que, para um melhor funcionamento da aula e dada a sua importância, mais vale serem ignorados.” B1: “Considero que foi bastante satisfatória a minha prestação ao longo do ano, mantendo os alunos motivados e empenhados na realização das diversas tarefas, mas nunca permitindo comportamentos que alterassem o normal decorrer da aula e o seu processo de ensino.”

Tema 3 – A Aula: Dimensão dificuldades ultrapassadas (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
								<p>C1: “Suponho ter sido capaz de fazer um bom entrosamento com as turmas, o que me levou a ter controlo sobre elas. A minha cumplicidade com os alunos dotou-os de uma capacidade de perceber facilmente o meu desagrado ao desajuste de alguns comportamentos, sem que para isso tivesse grande necessidade de me manifestar verbalmente.”</p> <p>C1: “Porque considero que a disciplina é um factor essencial para uma optimização do processo de ensino-aprendizagem, esforcei-me sempre, por fazer de cada aula um espaço aprazível, com um bom clima de trabalho e promotor das relações humanas.”</p> <p>C1: Sendo minha convicção de que o respeito não se impõe mas merece-se, procurei ter uma conduta correcta, no trato com cada aluno, por forma a ter autoridade sem ser excessivamente autoritário, predispondo-me a aprender com eles, para que quisessem aprender comigo, criticando sem ser destrutivo; pelo contrário, elogiando o esforço, a progressão na aprendizagem e motivando para a realização das tarefas. Desta forma, tinha em mente anular qualquer possibilidade de ocorrência de comportamentos desviantes.”</p>	
Avaliação		Percebeu a estrutura da aula de avaliação.		x	x			<p>A2: “Posteriormente esta situação foi alterada, uma vez que tomámos consciência que uma aula de avaliação é igual a todas as outras e os alunos têm de estar em actividade e não em fila à espera.”</p> <p>B1: “... (aula de avaliação) pois existia o cuidado de elaborar uma estrutura que diminuísse os tempos de espera desnecessários e aumentasse o numero de repetições de forma selectiva.”</p>	
		Dá importância à forma de recolha dos dados da avaliação		x			x	<p>A2: “O questionamento utilizado no início e no final de todas as aulas serviu os objectivos da avaliação formativa e contínua. Penso que esta estratégia é muito positiva pois obriga os alunos a pensarem e a lembrarem os conteúdos transmitidos.”</p> <p>C1: “Tentei avaliar de forma contínua e sistemática, buscando em cada aula informação sobre cada aluno, relativa a aspectos sócio-afectivos, cognitivos e motores.”</p>	
		Percebida como forma de promover o sucesso						x	<p>C1: “É minha convicção que a avaliação do aluno deve ter em vista a promoção do seu sucesso educativo.”</p> <p>C1: “Porque o sucesso ou insucesso são determinantes na integração no grupo escolar e podem ser promotores da auto-estima e da auto-confiança do aluno, procurei cumprir o dever de avaliar de forma conscienciosa, ciente do perigo que representa pretender mensurar o trabalho e a prestação do aluno, transformando-os em valor quantitativos.”</p>
Comportamento do professor		Preocupações com o processo de aprendizagem dos alunos				x	x	<p>B2: “Pela experiência que tive, verifiquei que deveria fazer questionamento com alguma frequência, para estimular os alunos a pensarem sobre o que estavam a fazer e assim adquirirem mais conhecimentos.”</p> <p>C1: “Tentei não descurar a componente de aprendizagem fazendo, mesmo no final, uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado colocando algumas questões sobre os conteúdos abordados.”</p>	

Como era de esperar é a categoria **Intervenção pedagógica** que apresenta o maior número de registos, sendo mesmo nesta que se encontram os dois indicadores que reuniram o maior consenso dos indivíduos em toda a Dimensão, a saber: **reconhece, como fundamental, o desenvolvimento duma relação pedagógica professor-aluno positiva como facilitadora do controlo disciplinar e motivação para a prática e conseguiu estratégias motivacionais e de controlo**, ambos pertencentes à subcategoria **controlo disciplinar** e referidos pelos

mesmos quatro indivíduos (A1,A2,B1,C1), o que está em coerência com as dificuldades com que se debateram ao longo do ano lectivo:

A1: "A turma do 11º ano resultou da junção de alunos de duas turmas distintas, uma de Desporto e uma de Electrotecnia. (...) no final do ano já não seria fácil distinguir os alunos das duas turmas, se não os conhecessem, (...). Penso que contribui em parte para o bom relacionamento entre as duas turmas, na medida em que nunca estabeleci distinções entre uma e outra, durante as aulas, e procurei sempre constituir grupos/equipas com elementos de ambas as turmas."

C1: "Suponho ter sido capaz de fazer um bom entrosamento com as turmas, o que me levou a ter controlo sobre elas. A minha cumplicidade com os alunos dotou-os de uma capacidade de perceber facilmente o meu desagrado ao desajuste de alguns comportamentos, sem que para isso tivesse grande necessidade de me manifestar verbalmente."

De realçar ainda, dentro da subcategoria Instrução, os registos de A2 e B2 nos vários indicadores daquela, todos no sentido de reconhecer a **experiência de leccionação** como fundamental na ultrapassagem de muitas das dificuldades sentidas, nomeadamente, **como facilitadora da atenção sobre a emissão do feedback** levando a um **aumento da sua pertinência e frequência**, assim como **da capacidade em encerrar os ciclos**, competência esta de grau de dificuldade superior, já que muito exigente em termos de disponibilidade, segurança e atenção por parte do estagiário, para além do domínio dos conteúdos do que pretende ensinar.

Para que seja possível ao professor reservar, para cada aluno, o tempo e atenção necessários ao encerramento dos ciclos de feedback, há que estar conseguida uma relação pedagógica positiva e de confiança e uma capacidade de supervisão da turma à distância, o que facilmente nos apercebemos não estar ao alcance de todos os indivíduos, pelo menos durante o ano de Estágio.

Nesta linha há ainda a destacar, o que aliás já anteriormente afirmámos, a **capacidade em aumentar a frequência do feedback nas aulas sobre as matérias que melhor dominam**, referida por aquelas estagiárias, o que se reveste de importância fundamental para a pesquisa, reforçando o que desde sempre defendemos, apoiados num vasto conjunto de autores, que para ensinar é indispensável o domínio das matérias (A2: "No que se refere aos Feedbacks, penso que, inicialmente, não eram muito frequentes. Como as preocupações que apresentamos nas primeiras aulas prendem-se com outras questões, os FB ficam esquecidos! A verificação do efeito do FB (o fechar o ciclo do FB) também foi sendo desenvolvida com o decorrer das aulas. A utilização de feedbacks positivos foi aumentando gradualmente, bem como a sua distribuição por todos os alunos de diferentes níveis de desempenho motor.

B2: "Houve também uma atenção especial em verificar se os feedbacks tiveram ou não o efeito pretendido, embora por vezes isso não fosse muito fácil devido à atenção a outros aspectos da intervenção."

"Reparei também que a frequência destes (FB) era mais elevada nas modalidades em que me sentia mais à vontade.").

De âmbito muito próximo à anterior, temos a subcategoria **qualidade da informação**, a qual é composta por oito indicadores, sendo os três primeiros

relativos aos conhecimentos que os indivíduos revelaram sobre a qualidade da informação que dão aos alunos, a saber: **valor informacional das preleções** (A2,B1;C1); **preocupa-se no ajustamento do discurso à compreensão dos alunos** (A2,B1;C1); **preocupa-se com a dinâmica do discurso** (C1);

Como constatamos, os indivíduos aqui mais representados são A2, B1 e C1, havendo, no entanto, algo que os distingue já que enquanto a primeira nos revela como aprendizagens que “pensa” ter conseguido durante o Estágio, C1, sempre num esforço de auto promoção, afirma-o como algo desde sempre dominado:

A2: “Penso que a linguagem utilizada era simples, clara e objectiva e que as mensagens eram ricas em informação, sempre com uma abordagem completa relativamente aos conteúdos programáticos (componentes críticas).”

C1: “Porque considero que um bom domínio da linguagem científica, ao nível desportivo, é necessário para um bom entendimento entre professor/aluno e mais tarde, treinador/desportista, é para mim fundamental o rigor na expressão oral.”

Para além daqueles, temos ainda dentro da mesma subcategoria, dois indicadores respeitantes a conhecimentos sobre o uso do questionamento: **controla a compreensão da mensagem** (A2) e preocupa-se com a **qualidade do questionamento** (B2,C1):

A2: “Utilizei o questionamento como forma de me certificar da compreensão da mensagem por parte dos alunos e como forma de realizar a revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.”

B2: “Pela experiência que tive, verifiquei que deveria fazer questionamento com alguma frequência, para estimular os alunos a pensarem sobre o que estavam a fazer e assim adquirirem mais conhecimentos.”

C1: “Tentei não descurar a componente de aprendizagem fazendo, mesmo no final, uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado colocando algumas questões sobre os conteúdos abordados.”

Por fim, os três últimos indicadores, apenas referido por A2, mas que juntamente com todos os que já verificámos, contribuem para justificar o nível alcançado por esta estagiária, que tendo sido colocada em estágio com uma das melhores classificações e tendo vivido algumas dificuldades, principalmente na sua parte inicial, vem revelar-nos um significativo processo evolutivo no momento de reflexão final. Assim, vemo-la a **reconhecer o valor dos meios auxiliares gráficos** como facilitadores da compreensão da mensagem, assim como sobre **o modelo da demonstração** e mesmo o **valor da inclusão pedagógica**, reconhecendo ter sido um enriquecimento para si o facto de ter tido alunos portadores de deficiência.

Relativamente à subcategoria **gestão/organização**, a última a ser focada da categoria **Intervenção Pedagógica**, podemos constatar que apesar do número total de registos no conjunto dos seus quatro indicadores ser reduzido, evidencia-se a presença em três deles de B2, acompanhada de B1 nos dois primeiros e de C1 no último: **experiência pedagógica favorece gestão da aula; reconhece influência da gestão na maximização das aprendizagens; reconhece o valor das normas e**

rotinas, o que se justifica pelas grandes dificuldades sentidas por B2 que a obrigaram a procurar as melhores técnicas e estratégias organizativas na tentativa de conseguir ter uma colaboração mínima da turma que lhe permitisse ensinar;

B2: "No que refere ao tempo de empenhamento motor, tentei garantir ao longo de todas as aulas um elevado tempo potencial de aprendizagem. Fui variando as estratégias de organização dos exercícios, no sentido de verificar qual a melhor forma de garantir que houvesse poucos episódios de organização, e a aula se desenrolasse sem quebras. Também comecei a trazer as equipas formadas, para que não se perdesse mais tempo nesta tarefa."

Também o surgimento de C1, dando **importância ao estabelecimento de normas e rotinas** assim como ao **recurso a estratégias de ensino e planeamento para suprimento da escassez dos materiais desportivos**, é significativo vindo mais uma vez confirmar a sua total sensibilidade a tudo o que respeitasse à organização da aula em detrimento da qualidade do ensino, tendo como resultado uma sucessão de aulas quase que decalcadas entre si (C1: "A gestão do tempo foi sempre objecto da minha atenção e, como tal, esforcei-me por inculcar rotinas e hábitos de organização. "

"... planeiei cada aula, tendo o cuidado de atender ao número de materiais existentes, por um lado e por outro, o necessário ao bom funcionamento da mesma. Neste sentido, fiz muitas vezes a opção de trabalhar por estações, por forma a manter os alunos sempre em actividade e não permitir a existência de espaços mortos, por falta de material.")

De salientar que, apesar das decisões de ajustamento não constituírem uma categoria autónoma, conseguimos perceber a importância que lhe continua a ser reservada pelos estagiários, no seu relatório final.

Analisando as categorias restantes desta Dimensão, restam-nos ainda as referentes ao **Planeamento, Avaliação e Comportamento do professor**.

Começando pelo Planeamento, subcategoria **estrutura das aulas**, podemos constatar os registos de B1, indivíduo com grandes preocupações organizativas mas que, ao invés de C1, deixa transparecer preocupações com os alunos, nomeadamente com as suas aprendizagens (B1: "A própria estrutura da aula foi planificada de forma a que, as transições entre as situações de aprendizagem possibilitassem uma continuidade na organização. Para além disso, tentei que os exercícios propostos, sempre que possível, apresentassem estruturas semelhantes e uma organização simples. Penso que, em grande parte, a forma agradável e produtiva como as aulas decorreram, foi consequência do seu planeamento prévio.")

A par deste, também C1 e C2 demonstraram conhecimentos sobre o Planeamento, apesar de ser evidente que o objectivo destas preocupações organizativas é o de manterem os alunos ocupados de modo a evitarem os comportamentos inapropriados:

C1: "Tentei ainda estruturar cada aula de modo a que ela se desenrolasse de forma ordenada e rentável, para que as transições entre situações de aprendizagem possibilitassem uma continuidade e não fossem, nunca, promotoras de dispersão, momentos mortos ou imprevistos. "

C2: "Na parte fundamental da aula tentei ordenar os exercícios de forma progressiva. No início demorava algum tempo na organização das tarefas, havendo mesmo exercícios que mudavam completamente de estrutura, acabando por ainda demorar

mais tempo na instrução. Fui corrigindo estes erros à medida que me ia apercebendo e sendo alertada, preocupando-me, aquando da estruturação em mudar pouco a organização das tarefas, evitando perdas de tempo desnecessárias.”

Quanto à subcategoria **Plano de aula**, podemos resumir os seus indicadores aos efeitos positivos no próprio processo evolutivo, que os indivíduos associaram à **experiência docente**, nomeadamente a **minimização da morosidade na elaboração do plano de aula (A2,C2)**; a **facilitação da selecção e hierarquização das tarefas (C1,C2)** e a **facilitação do planeamento espacial da aula (B1)**, o que revela terem sido resolvidas as dificuldades sentidas respeitantes à Dimensão anterior (A2: “A elaboração de um plano para uma aula foi sofrendo alterações ao longo do tempo. No início eram necessárias, pelo menos, duas horas para realizar um plano de aula. Era escolher os exercícios adequados aos objectivos, descrevê-los e colocá-los no plano, fazer os esquemas da organização, pensar se estaria tudo bem, etc. Com a prática e experiência e com os conhecimentos que se vão adquirindo, relativamente à escolha dos exercícios, esta tarefa tornou-se bastante menos demorada.”).

Também em relação à subcategoria **reflexão pós-aula**, os registos são escassos e apenas de A2 e B1, que dum modo geral reconhecem aquele exercício como fundamental nas suas aprendizagens, o que está de acordo com a forma empenhada como investiram naquelas durante todo o ano (A2: “Nas primeiras aulas parecia que não havia muita coisa a referir nas observações/relatório. Com o tempo, com a consciencialização de todo o processo pedagógico e consciencialização da necessidade de reflectir sobre os aspectos positivos e negativos ocorridos nas aulas, os relatórios forma sendo mais completos e extensos.”

B1: “O relatório da aula, elaborado no final, permitia uma análise autocrítica sobre os factores que influenciavam negativa ou positivamente o normal funcionamento da aula e permitia recolher informações sobre o desempenho de alguns alunos. Este documento, embora que por vezes, fossem apenas algumas palavras, permitia a reflexão continua sobre... a prestação dos alunos.”).

Os registos da categoria **Avaliação** são residuais, cinco em três indicadores, constatando-se ainda que não vêm na linha das dificuldades sentidas e mesmo por nós verificadas em vários momentos da análise e os quais se prendiam com o entendimento da estrutura daquele tipo de aulas e do modo de recolher e usar os dados da avaliação de forma a resultarem num diagnóstico fiável.

As referências à avaliação diagnóstico desaparecem possivelmente por terem sido das primeiras dificuldades com que se depararam e, ao serem resolvidas, foram também esquecidas ou esbatidas pelas outras dificuldades entretanto surgidas.

No entanto, surgem pela primeira vez referências correctas de A2 e B1 à **estrutura da aula de avaliação** sumativa, considerando-a, tal como todas as outras, uma aula de aprendizagem para os alunos, que deveria ser planeada e estruturada com essa preocupação, sendo que as situações de avaliação deveriam ser pensadas de forma a permitir um elevado tempo de prática aos alunos e,

simultaneamente, uma intervenção pedagógica activa do professor a par da implícita observação e registo de dados.

Também a avaliação formativa é aqui bem referida por A2 e C1, quer relativamente ao seu objectivo como às estratégias de recolha de dados usadas, tendo ainda C1 revelado compreensão da **importância da avaliação ser estruturada com vista ao sucesso do aluno** (A2: "Posteriormente esta situação foi alterada, uma vez que tomámos consciência que uma aula de avaliação é igual a todas as outras e os alunos têm de estar em actividade e não em fila à espera."

"O questionamento utilizado no início e no final de todas as aulas serviu os objectivos da avaliação formativa e contínua. Penso que esta estratégia é muito positiva pois obriga os alunos a pensarem e a relembrarem os conteúdos transmitidos."

C1: "É minha convicção que a avaliação do aluno deve ter em vista a promoção do seu sucesso educativo.").

A terminar a análise deste Tema, temos ainda a realçar, na categoria **Comportamento do professor**, a importância atribuída por B2 e C1 ao processo de aprendizagem dos alunos.

Este destaque justifica-se pela notória falta de capacidade dos indivíduos em actuarem em consonância com a consciência, que já têm, da primazia que deve ser dada de entre as funções docentes, ao ensino dos alunos, dificuldade essa que se comprova pelos escassos dois registos nestes relatórios finais.

Em suma, a maioria deles já integrou que o papel principal, enquanto professor, é o de fazer aprender; no entanto, nem sempre o conseguem efectivar na prática (B2: "Pela experiência que tive, verifiquei que deveria fazer questionamento com alguma frequência, para estimular os alunos a pensarem sobre o que estavam a fazer e assim adquirirem mais conhecimentos."

C1: "Tentei não descurar a componente de aprendizagem fazendo, mesmo no final, uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado colocando algumas questões sobre os conteúdos abordados.").

Antes de terminarmos esta análise, não podemos deixar de salientar o facto de ao longo deste extenso Tema, composto por duas dimensões dedicadas às dificuldades sentidas e ultrapassadas relativamente à aula, a estagiária A1 ter estado praticamente ausente contrastando com C2 que foi o indivíduo mais representado. Mais significativo ainda é o facto de ser sistemática a ausência de registos dum face à presença dos do outro.

Esta realidade conduz-nos a dois tipos de conclusões: a primeira refere-se à correspondência que acreditamos existir entre o nível qualitativo de partida dos indivíduos e o seu nível de finalização do Estágio e, a segunda, tem a ver com a construção desta categorização e cuja sensibilidade em distinguir aqueles dois indivíduos constitui, para nós, um indicador de fidelidade.

Análise dos resultados do Tema 4 - Percepções/Considerações sobre a formação e evolução individual

Chegados à fase final desta análise, restam-nos analisar as **Percepções sobre a formação e evolução individual**, o nosso último Tema, onde reunimos um conjunto de percepções, considerações e convicções que os indivíduos consideraram importantes referir neste documento final do Estágio (quadro 28).

Quadro 28: Tema 4. Percepções/Considerações Sobre a Formação e Evolução Individual

Tema 4 – Percepções/Considerações sobre a formação e evolução individual (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
Valor formativo de tarefas	Reflexão pós aula	Reconhece valor formativo ao relatório pós aula		x	x				<p>A2: “Na minha opinião, a realização desta reflexão posterior à aula é muito importante pois, mesmo que uma aula corra bem, existem sempre aspectos que poderiam ter sido diferentes, que poderiam ter sido alterados para melhor. Muitas vezes verificamos que um determinado exercício ou organização, ou forma de constituição dos grupos não foi a mais correcta. O facto de referirmos isso no plano de aula permite-nos alterar a nossa acção em aulas posteriores, e não voltar a cometer os mesmos erros.”</p> <p>B1: “O relatório da aula, elaborado no final, permitia uma análise autocrítica sobre os factores que influenciavam negativa ou positivamente o normal funcionamento da aula e permitia recolher informações sobre o desempenho de alguns alunos. Este documento, embora que por vezes, fosse apenas algumas palavras, permitia a reflexão continua sobre a minha acção docente e a prestação dos alunos.”</p>
	Observação de aulas	Reconhece valor formativo às observações das aulas entre pares		x	x				<p>A2: “Penso que a realização destas observações foi muito benéfica, tanto como observadora como, como pessoa observada. Como observadora permite-nos olhar de fora para uma situação pela qual também passamos, mas sobre a qual não temos uma noção tão geral visto estarmos tão embrenhados no processo de ensino. Permite-nos também identificar os erros cometidos, observar novas formas de transmitir conteúdos e formas diferentes de estar e agir durante uma aula. Tudo isto torna-se útil para repensarmos e corrigirmos, ou não, a nossa própria prática pedagógica.”</p> <p>A2: “Enquanto sujeito observado é importante tomar conhecimento da forma como os nossos colegas encaram as nossas aulas, das críticas que têm a fazer e dos aspectos que, na opinião deles, deveriam ser alterados. Uma pessoa que observa de fora, geralmente consegue detectar melhor os aspectos positivos e os negativos. É uma forma de Feedback sobre a nossa aula. Permite-nos, a partir das críticas e sugestões, mais uma vez, corrigir e melhorar a nossa acção educativa.”</p> <p>A2: “Também estivemos presentes em aulas do orientador Estas observações permitiram-nos retirar aspectos valiosos a vários níveis, para aplicação nas nossas aulas, nomeadamente a estruturação de exercícios para a modalidade de Atletismo (estafetas).”</p> <p>B1: “ (reunião pós-aula) Julgo pertinente focar este assunto, pois trata-se de um importante momento de reflexão conjunta sobre o acto de planejar, que de certa forma fez com que os estagiários adaptassem os conteúdos teóricos, por vezes descontextualizados, fornecidos durante a sua vida académica, numa estrutura dinâmica que correspondesse às necessidades educativas dos alunos.”</p> <p>B1: “Todos sabemos que por vezes, planeamos tão bem a aula e depois esta não resulta na prática como estávamos à espera ou que nos envolvemos tanto com os exercícios que escolhemos, que não temos a capacidade de nos distanciar do contexto para realizar uma análise crítica e construtiva sobre a situação, sendo</p>

Tema 4 – Percepções/Considerações sobre a formação e evolução individual (Relatório Final)

Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso	
			A	A	B	B	C	C		
			1	2	1	2	1	2		
									<p>assim, a observação das nossas aulas por diferentes elementos permite-nos ter acesso a um conjunto de informações sobre as nossas limitações, e assim, melhorar a nossa prestação lectiva.”</p> <p>B1: “As aulas assistidas assumem-se como uma das actividades mais enriquecedoras do Estágio Pedagógico, pois a necessidade de ser questionado sobre as minhas convicções, fez-me aperceber que nem sempre temos presente os critérios fundamentais no planeamento e realização das aulas. Assim, agradeço às pessoas pela sua frontalidade e franqueza, quando de uma forma fundamentada realizaram críticas construtivas sobre o meu desempenho, pois permitiu que eu “crescesse” como pessoa e docente.”</p>	
		Reconhece valor formativo aos registos das observações entre pares				x			<p>B2: “Se no inicio não tinha a percepção do número e tipo de feedbacks que prestava, através da análise das fichas de observação do FB, fiquei a saber que utilizava predominantemente feedbacks prescritivos e positivos, dirigindo-os maioritariamente ao aluno e menos frequentemente ao grupo ou à turma.”</p>	
Condicione- nantes de contexto no percurso do estagiário		Quantidade apropriada de instalações	x						<p>A1: “A escola possui instalações ao ar livre e um pavilhão gimnodesportivo que permitem a prática de várias modalidades, em simultâneo.”</p>	
		Falta de instalações apropriadas para a prática			x			x	<p>B1: “... cada estagiário tinha autonomia para reestruturar e alterar a extensão e sequência dos conteúdos, de acordo com o nível de desempenho dos alunos. Esta necessidade agravou-se devido à falta de condições que os espaços reservados à Educação Física apresentam na Escola...”</p> <p>B1: “... por vezes os planos de aula não foram cumpridos, por motivos inerentes às limitações que os espaços de Educação Física apresentavam (campos exteriores sujeitos às condições climáticas, balneários sem as condições e espaços internos com infiltrações de água)...”</p> <p>C1: “As dificuldades sentidas aquando da concretização do plano de aula prenderam-se, algumas vezes, com as condições climáticas adversas, havendo a necessidade de recorrer a plano de aula alternativos.”</p>	
		Escola preocupada com material necessário à leccionação	x							<p>A1: “Os recursos materiais não foram condicionantes da nossa actuação, e houve por parte dos responsáveis por essa área, a preocupação de verificar quais as necessidades reais e tentar colmatá-las.”</p>
		A Escola sem condições de material desportivo						x	x	<p>C1: “A escola apresenta uma diversidade relativa de materiais que tentei utilizar nas diferentes modalidades praticadas ao longo do ano. Contudo, em quantidade, estes materiais nem sempre eram suficientes, sentindo, deste modo, necessidade de fazer uma boa gestão dos mesmos em cada aula.”</p> <p>C2: “Apesar desta disponibilidade demonstrada (órgãos de gestão) achámos que era feito muito pouco pela disciplina, ainda mais numa escola com núcleo de estágio, onde havia falta de material...”</p>
Processo de ensino-aprendizagem do estagiário	Percepções /Considerações sobre evolução própria	Consciência da inconstância do próprio processo de aprendizagem		x						<p>A2: “Relativamente aos diferentes aspectos da intervenção pedagógica, foram evoluindo uns mais do que outros, e uns primeiro do que outros.”</p>
	Percepções /Considerações sobre a forma como foi avaliado	Avaliação do orientador da faculdade não correspondente ao valor real do estagiário							x	<p>C2: “Penso, no entanto, que o orientador da faculdade criou estereótipos de nós, tendo eu a sensação que qualquer que fosse a minha atitude não conseguiria melhorar a ideia que o orientador tinha sobre mim. Admito que posso estar enganada mas foi a sensação que tive.”</p>
		Influência do orientador da faculdade sobre o da escola								x
	Percepções								x	<p>C2: “Apesar desta disponibilidade demonstrada achámos que era</p>

Tema 4 – Percepções/Considerações sobre a formação e evolução individual (Relatório Final)									
Categoria	Subcateg.	Indicadores	Indivíduos						Exemplos de discurso
			A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2	
	/Considerações sobre a Educação Física na Escola								feito muito pouco pela disciplina, ainda mais numa escola com núcleo de estágio, onde havia falta de material, iniciativa, melhoria das condições, propostas mais inovadoras para a disciplina (com o intuito de aumentar a motivação dos alunos), e por vezes mesmo a nível de ajuda entre os vários professores do grupo para uma melhoria do ensino. Algum deste comodismo pode dever-se, em parte, ao Conselho Executivo pela pouca importância que era dada à disciplina."

Constituído por três categorias, temos na primeira, dedicada ao **valor formativo de tarefas**, as referências às tarefas que maior valor formativo reuniram e que se resumiram às **observações de aulas pelos orientadores e pelos estagiários entre si** e respectivos **relatórios reflexivos**, indicados por A2 e B1, e as **observações de aulas intra estagiários**, indicadas apenas por B2.

Novamente é evidente a ausência de qualquer relacionamento com o orientador da escola e de reconhecimento pelo valor do seu trabalho, revelado por B2, o que se coaduna com todas as suas afirmações anteriores, nas quais chegou a classificar de “martírio” o ano de Estágio que vivenciou.

Relativamente aos outros dois colegas, eram indivíduos com elevadas expectativas quanto ao resultado final da unidade curricular e, por conseguinte, investiram seriamente na sua formação, demonstrando elevados níveis de trabalho e interesse pelas aprendizagens. Daí a valorização das tarefas em que a recolha de dados para o seu processo evolutivo era mais imediata e sistemática.

A2: “Na minha opinião, a realização desta reflexão posterior à aula é muito importante pois, mesmo que uma aula corra bem, existem sempre aspectos que poderiam ter sido diferentes, que poderiam ter sido alterados para melhor. Muitas vezes verificamos que um determinado exercício ou organização, ou forma de constituição dos grupos não foi a mais correcta. O facto de referirmos isso no plano de aula permite-nos alterar a nossa acção em aulas posteriores, e não voltar a cometer os mesmos erros.”

B1: “As aulas assistidas assumem-se como uma das actividades mais enriquecedoras do Estágio Pedagógico, pois a necessidade de ser questionado sobre as minhas convicções, fez-me aperceber que nem sempre temos presente os critérios fundamentais no planeamento e realização das aulas. Assim, agradeço às pessoas pela sua frontalidade e franqueza, quando de uma forma fundamentada realizaram críticas construtivas sobre o meu desempenho, pois permitiu que eu “crescesse” como pessoa e docente.”

B2: “Se no início não tinha a percepção do número e tipo de feedbacks que prestava, através da análise das fichas de observação do feedback, fiquei a saber que utilizava predominantemente feedbacks prescritivos e positivos, dirigindo-os maioritariamente ao aluno e menos frequentemente ao grupo ou à turma.”

As **condicionantes de contexto no percurso do estagiário**, foram também aspectos que alguns dos indivíduos fizeram questão de referir. Nesta categoria podemos verificar a diferença do tipo de registos consoante o nível dos indivíduos.

Assim, temos as referências positivas à Escola onde estagiou no caso de A1, considerando que, para além de ter havido a preocupação do responsável, em garantir o material desportivo e as condições gerais necessárias à leccionação, também possuía instalações em quantidade apropriada (A1: “Os recursos materiais não foram condicionantes da nossa actuação, e houve por parte dos responsáveis por essa área, a preocupação de verificar quais as necessidades reais e tentar colmatá-las.”; “A escola possui instalações ao ar livre e um pavilhão gimnodesportivo que permitem a prática de várias modalidades, em simultâneo.”).

Em oposição, surgem-nos os indivíduos B1, C1 e C2, avançando com algumas lacunas de equipamento das suas Escolas, nomeadamente para B1 e C1, para quem a Escola apresentava falta de instalações apropriadas para a prática desportiva e, para C1 e C2, que consideraram que as suas Escolas não possuíam material desportivo suficiente para as necessidades lectivas.

Não questionando as afirmações de C1, apesar da caracterização da escola não nos ter revelado ser uma instituição com carências, o mesmo já não se passa com B1 e C2, que ao se pronunciarem sobre o mesmo estabelecimento de ensino, não foram consensuais nas insuficiências que lhe atribuíram, sendo materiais da parte de um e espaciais na opinião do outro:

B1: “... por vezes os planos de aula não foram cumpridos, por motivos inerentes às limitações que os espaços de Educação Física apresentavam (campos exteriores sujeitos às condições climáticas, balneários sem as condições e espaços internos com infiltrações de água)...”

C2: “Apesar desta disponibilidade demonstrada (órgãos de gestão) achámos que era feito muito pouco pela disciplina, ainda mais numa escola com núcleo de estágio, onde havia falta de material, ...”

Pensamos que, efectivamente, B1 e C1 têm motivos válidos relativamente à insuficiência de instalações cobertas, já que as condições climáticas adversas impediram frequentemente que as aulas fossem práticas ou que decorressem num espaço minimamente adequado. No entanto, o mesmo se passou com a generalidade dos indivíduos, nomeadamente A1 e A2 e mesmo C2, não havendo, da parte destes, qualquer referência a este aspecto enquanto limitador da sua evolução.

É compreensível que, principalmente no início do segundo período em que o Inverno está em pleno, aquelas situações sejam frequentes, obrigando-os a constantes ajustamentos dos planos de aula e, com isso, provocando alguma destabilização no seu processo de aprendizagem. No entanto, aquela constante necessidade de ajustamentos impõe também a mobilização de conhecimentos assim como de capacidade analítica e reflexiva, aspectos fundamentais no respectivo processo evolutivo, constituindo, ainda, um teste à flexibilidade do seu planeamento

(B1: "... cada estagiário tinha autonomia para reestruturar e alterar a extensão e sequência dos conteúdos, de acordo com o nível de desempenho dos alunos. Esta necessidade agravou-se devido à falta de condições que os espaços reservados à Educação Física apresentam na Escola...")

C1: "As dificuldades sentidas aquando da concretização do plano de aula prenderam-se, algumas vezes, com as condições climatéricas adversas, havendo a necessidade de recorrer a plano de aula alternativos.").

Finalmente chegámos à última categoria desta análise, a qual designámos de **Processo de ensino-aprendizagem do estagiário** e onde reunimos percepções/considerações de diferentes ordens sobre aquele processo, consideradas de interesse para a pesquisa.

A primeira delas é o surgimento de C2 em três indicadores num total de quatro, quando ao longo de todo o Tema a sua ausência foi evidente, tendo surgido apenas no indicador que se referia à insuficiência de material desportivo, vindo agora novamente com uma atitude crítica, quer relativamente aos orientadores quer à Escola, considerando que o orientador da faculdade não só a avaliou de forma incorrecta como exerceu influência sobre o orientador da escola, tendo resultado numa classificação final que subvalorizou o trabalho por si desenvolvido ao longo do ano.

Simultaneamente, considera ter estado numa Escola em que a Educação Física não era devidamente considerada, a começar pelos órgãos directivos, e que isso se reflectiu nas condições em que se desenvolveu a unidade curricular.

Estamos, pois, perante uma atitude defensiva face ao resultado final alcançado, tentando justificá-lo através de factores ou condicionantes independentes do seu controlo, as quais sublinha com um conjunto de considerações sobre os orientadores e a dinâmica da Escola, que, sendo reais teriam por certo eco no discurso de B1, seu colega de núcleo, o que não aconteceu (C2: "Penso, no entanto, que o orientador da faculdade criou estereótipos de nós, tendo eu a sensação que qualquer que fosse a minha atitude não conseguiria melhorar a ideia que o orientador tinha sobre mim. Admito que posso estar enganada mas foi a sensação que tive." "O orientador da escola deveria ter tido uma posição mais firme visto ser ele quem nos devia avaliar por ter observado a nossa evolução mais de perto, e ter podido, apesar de tudo, observar mais aulas que o orientador da faculdade. Não foi isto que se passou e o orientador da escola fez a sua avaliação de acordo com a opinião do orientador da faculdade, vindo mesmo, posteriormente, a dizer-nos que não tinha concordado com a avaliação e classificação." "Apesar desta disponibilidade demonstrada achámos que era feito muito pouco pela disciplina, ainda mais numa escola com núcleo de estágio, onde havia falta de material, iniciativa, melhoria das condições, propostas mais inovadoras para a disciplina (com o intuito de aumentar a motivação dos alunos), e por vezes mesmo a nível de ajuda entre os vários professores do grupo para uma melhoria do ensino. Algum deste comodismo pode dever-se, em parte, ao Conselho Executivo pela pouca importância que era dada à disciplina.").

Por último não podemos deixar de referir a **percepção sobre a própria evolução** de A2, já que coincide com uma das conclusões deste estudo e que

consiste no facto do processo de aprendizagem dos indivíduos ser inconstante, sendo improvável que se consiga a consolidação da maior parte das aprendizagens adquiridas durante o ano mas, como a própria estagiária reconhece desde o início, este não é mais do que “o primeiro momento do resto da vida deles”, enquanto docentes:

A2: “Relativamente aos diferentes aspectos da intervenção pedagógica, foram evoluindo uns mais do que outros, e uns primeiro do que outros. “

8.1.4.4. Análise global dos Relatórios Finais de Estágio Pedagógico

Chegados a este momento ficou evidente destes resultados o contacto tardio com situações de ensino quer simuladas quer reais, que apesar de em parte terem sido colmatadas nos novos planos de estudos, consideramos serem manifestamente insuficientes dada a relação desfavorável entre a complexidade das aprendizagens e o tempo disponível para essas aprendizagens, altamente limitativo das oportunidades proporcionadas aos formandos.

Aliás, esta crítica que já surgia no início do estudo, quer nos resultados das expectativas quer nos respeitantes ao primeiro semestre do Estágio, surge agora em forma de preocupação da parte dos três primeiros indivíduos associando-as aos inconvenientes por que os seus alunos eventualmente terão passado, confirmando, desta forma, a sua capacidade de se preocuparem com eles.

Podemos perceber por estes resultados que o Estágio é altamente reconhecido no seu valor formativo pessoal e profissional, confirmando Piéron (1993) quando afirma ser aquele o verdadeiro momento de convergência entre a formação teórica e o mundo real de ensino, considerando a relação entre o estagiário e o orientador da escola uma das condicionantes fundamentais do sucesso.

O Estágio Pedagógico pode ser o melhor ou o pior momento na formação académica dos indivíduos, dependendo da forma como as inúmeras variáveis se conjugam, levando a realidades francamente distintas de núcleo para núcleo e mesmo de estagiário para estagiário.

Sabemos por Flores (1997), que viver a fase inicial da profissão como uma fase de conflitos, cuja ultrapassagem vai construindo a experiência do professor e contribuindo para o desenvolvimento da sua competência, é decisivo para que se construa uma carreira profissional positiva, nas concretizações como nas imagens

que os outros e, principalmente, o próprio, fazem de si; mas estes conflitos devem ser entendidos como desafios constitutivos de momentos de crescimento pessoal e profissional e não em termos de confrontação de atitudes e ideias, geradores de mal-estar e degradantes da relação pedagógica estagiário-orientador.

Como já sobejamente registámos, iniciar uma actividade profissional constitui uma etapa marcante e decisiva na vida de qualquer pessoa em que as expectativas, os propósitos e as aspirações coexistem com a ansiedade e apreensão, face às novas responsabilidades a assumir (Flores, 1997). Daqui a importância do papel do orientador, enquanto indivíduo e profissional, normalmente mais velho e, que se espera, mais experiente e mais conhecedor, no sentido de conduzir o estagiário ao sucesso, reforçando os seus pontos fortes e ajudando a ultrapassar os fracos.

Não é expectável que se gere um ambiente competitivo entre orientador e estagiários, já que esta não é uma relação de força mas de ensino-aprendizagem.

Aliás, a importância dos relacionamentos, naturalmente positivos, entre os vários intervenientes no processo de Estágio ficou provada como decisiva no sucesso do estagiário, nomeadamente: o relacionamento entre os estagiários de cada núcleo e destes com os respectivos orientadores, com destaque para o orientador da escola, o tipo de relacionamento dos alunos das turmas entre si e com o respectivo “professor” e, ainda, o tipo de relacionamento estabelecido entre os estagiários e o grupo disciplinar.

Neste sentido se percebe o menor sucesso alcançado pela estagiária que para além de reconhecer as suas dificuldades em trabalhar em grupo ainda deixou transparecer algumas divergências com o orientador da escola. Este facto revela a importância de respeitar a individualidade de cada estagiário e a necessidade de existir, da parte do(s) orientador(es), dum exercício de observação e reflexão relativamente a cada um dos seus estagiários, de modo a encontrar as formas de intervenção ajustadas às necessidades e características individuais. O que nos leva de volta à importância do aprofundamento da formação dos orientadores como modo de atenuar a influência das suas características pessoais, crenças, valores e modo de ver a Educação Física.

Passando para as dificuldades ultrapassadas começamos por destacar a ideia generalizada sobre o papel fundamental da prática pedagógica na acumulação

de experiência e cujo incremento se vai revelando facilitador da resolução dos problemas.

Especificamente em relação ao Planeamento, a elaboração dos documentos passou a ser menos morosa enquanto a selecção e hierarquização das tarefas, apesar de progressivamente mais fácil, ainda apresenta algumas dificuldades.

De destacar, também, três factores limitadores do processo de planeamento da organização e gestão da aula, que embora pontualmente referidos, revelam para nós algum interesse: a heterogeneidade das turmas, a falta de material desportivo e a falta de inovação na selecção das matérias a leccionar.

O primeiro porque aumenta a complexidade do plano de aula visto a necessidade de previsão de soluções de complexidade ou facilidade das tarefas de acordo com os níveis de desempenhos os alunos, assim como da sua implementação; o segundo, porque força a concepção de estratégias mais complexas para manter todos os alunos em actividades de aprendizagem e o último porque tem implicações com a motivação dos alunos para as aulas.

A este propósito, Silva e Neves (2009), num estudo sobre convergências e divergências de percepção do processo de intervenção pedagógica entre professores (estagiários) e os seus alunos, concluíram que um quarto dos alunos inquiridos considerou sentir necessidade de inovação nas matérias e conteúdos enquanto os respectivos professores não lhe deram qualquer relevância.

Ainda dentro do planeamento, de referir o caso especial de B2, que nos revela ter por fim conseguido ultrapassar, se não todas, pelo menos a maioria das dificuldades de gestão, reconhecendo ainda o valor da consecução da implementação de normas e rotinas, quando tinha experimentado sérias dificuldades relativamente à forma de pensar a organização e gestão das aulas e sua implementação, em grande parte devidas à ineficácia das estratégias seleccionadas e que a limitavam na consecução dos objectivos das aulas.

No que respeita à Intervenção pedagógica, a maioria acabou por reconhecer a importância da relação pedagógica professor-aluno positiva como facilitadora do controlo disciplinar e motivacional para a prática, tendo ainda conseguido encontrar estratégias eficazes de controlo disciplinar e motivacionais ajustadas às condições.

A maioria revela, ainda, saber transmitir informação com qualidade e saber fazer uso do questionamento.

De destacar a referência de dois dos indivíduos à importância do exercício da leccionação na aprendizagem da emissão de feedback (pertinência, frequência e encerramento dos ciclos), tendo no entanto reconhecido ter sido mais fácil aumentar a frequência dos feedbacks nas aulas sobre as matérias que melhor dominavam, o que sublinha de novo a necessidade do domínio das matérias tão defendido pela generalidade dos autores.

Quanto à avaliação dos alunos, confirma-se o que atrás já tínhamos afirmado, relativamente à falta de atenção que lhe é reservada, contrastando o número residual de registos sobre as dificuldades sentidas com a sua elevada complexidade de execução, tendo apenas uma estagiária reconhecido ter tido dificuldades (as quais havíamos detectado), especificamente na estruturação das aulas de avaliação, principalmente de diagnóstico, e na mobilização correcta dos resultados. No entanto, há a salientar o despotar da compreensão de alguns sobre a estrutura da aula de avaliação, entendendo-a como uma aula em tudo idêntica às demais em que a aprendizagem dos alunos continua a ser fundamental e, mais importante ainda, que o processo avaliativo deve ser estruturado com vista ao sucesso do aluno.

De notar também, o reconhecimento por dois dos estagiários, da reduzida importância que reservam às aprendizagens dos seus alunos, o que já foi sobejamente referido, e o que levou inúmeros autores a classificarem de egocêntrica esta fase de desenvolvimento profissional.

À medida que nos aproximamos do final deste estudo intensivo mais evidente se torna ser o processo de aprendizagem dos estagiários caracterizado pela inconstância e pela não consolidação de muitas das aprendizagens, que necessariamente ficarão para resolver nos anos subsequentes.

Podemos, ainda, afirmar a falta de reconhecimento sobre o valor formativo da generalidade das tarefas ou, pelo menos, a falta de reflexão sobre o assunto.

Maior atenção foi reservada às condições oferecidas pelas Escolas, onde tende a haver uma associação entre o sucesso alcançado pelo estagiário e a sua opinião sobre as condições oferecidas pela escola onde estagiou, o que é, ainda, evidenciado pelo facto de terem sido os indivíduos com características pessoais muito próprias a evocarem as constantes mudanças de instalações de leccionação por questões climatéricas como entrave à sua evolução, apesar da generalidade dos indivíduos ter estado sujeita ao mesmo problema.

Paralelamente existe uma tendência para os estagiários com percursos mais sinuosos no Estágio Pedagógico se desculpabilizarem e desresponsabilizarem dos seus resultados com aspectos exteriores a si ou que dificilmente poderiam ter controlado.

9. Conclusões do Estudo Intensivo

Chegados ao final deste estudo e tal como nos tínhamos proposto inicialmente, consideramos ter conseguido identificar a partir da nossa análise, três traçados distintos de formas de ser, estar e agir, que nos permitiram chegar a três perfis de estagiários, que embora não esgotem todas as possibilidades e de não existirem no seu estado puro, estamos em crer serem abrangentes do comportamento da maioria daqueles, a saber: perfil conhecedor, perfil empreendedor e o perfil inseguro, (quadro 29).

O primeiro, mais baseado numa considerável capacidade reflexiva intimamente ligada a uma boa formação académica anterior de onde se destaca o domínio dos conteúdos científicos e, apesar de menor, pedagógicos, assim como uma percepção clara e objectiva sobre as capacidades próprias e objectivos de formação quer no Estágio Pedagógico como na carreira profissional.

O segundo, mais tecnológico, sentindo-se algum transfer da situação de treino, sobressaindo o enfoque no volume da aula e nas técnicas de execução dos gestos técnicos, mobilizando os bons conhecimentos dos conteúdos das matérias. É normalmente um indivíduo trabalhador, no entanto, com expectativas muito elevadas relativamente à qualidade desse trabalho, resistindo a reconhecer-lhe falhas.

Por fim, o perfil inseguro, cuja característica principal se localiza a montante, numa formação académica de grandes lacunas, geradora dum vasto conjunto de dificuldades que vão desde a socialização com os vários agentes do contexto escolar (órgãos da escola, colegas de grupo e de núcleo, orientadores, etc.), à (in)capacidade de reflexão, à (in)capacidade de ensino, etc., criando um constante sentimento de insucesso justificado com base em motivos externos ao indivíduo.

Quadro 29: Perfis de estagiário

	PERFIL CONHECEDOR	PERFIL EMPREENDEDOR	PERFIL INSEGURO
Forma de entrar no Estágio	- Indivíduo que chega ao Estágio com a mesma atitude que manteve ao longo dos anos anteriores e que o colocaram no topo da classificação.	- Indivíduo que apesar de ter conseguido uma média de nível intermédio nos anos anteriores, tem pretensões ao topo classificativo no Estágio.	- Indivíduo com média de entrada intermédia ou mesmo baixa e cujo objectivo é o de conseguir cumprir o Estágio com a melhor qualidade possível, ou seja, sobreviver a este.
Atitude pré-estágio	- Com expectativas pré-estágio elevadas relativamente ao trabalho que pretende desenvolver; - Sem receios iniciais e demonstrando confiança em si e na sua preparação académica; - Com preocupações dirigidas aos alunos e para a capacidade em ensinar.	- Indivíduo preocupado com as condições, humanas (um corpo docente disponível e cooperantes, a alunos exemplares, a orientadores experientes e conhecedores), materiais e espaciais que vai encontrar na Escola, considerando, pelo seu estatuto de estagiário, lhe serem devidas condições ideais, diríamos mesmo excepcionais, para o desenvolver o seu trabalho <i>-ter a Escola à sua espera.</i>	- Indivíduo muito preocupado consigo próprio e com muitos receios relativamente ao que o espera e desconfiança em relação à sua formação/preparação académica.
Integração	- Com facilidade de integração na vida escolar, relativamente a todos os intervenientes do processo de estágio.	- Impõe-se mais do que se integra na vida escolar.	- Indivíduo que é mais aceite do que integrado na vida Escolar.
Conhecimentos	- Tem uma boa preparação científica de suporte em anatomofisiologia, prescrição do exercício e afins; - Tem conhecimentos pedagógico-didácticos, teóricos mas tem, numa fase inicial, alguma dificuldade em mobilizá-los para a prática; - Domina teoricamente as matérias específicas sobre as quais teve formação, apresentando menos domínio aquando da sua mobilização na selecção e hierarquização dos conteúdos; - Reconhece dificuldades ou erros mas tende a corrigi-los rapidamente e de forma eficaz, (normalmente não repete o mesmo erro); - Não evidencia, no geral, dificuldades significativas, sendo muitas delas resolvidas de forma natural após as primeiras experiências de leccionação, (eram apenas falta de experiência); - Compreende e investe em técnicas e estratégias para controlo disciplinar dos alunos, usando o estabelecimento duma relação pedagógica positiva como forma de concretizar aquele controlo; - Usa normalmente a adesão em detrimento da repressão dos alunos, conseguindo duma forma geral, o controlo desejado, embora por vezes, perante situações imprevistas surjam episódios menos conseguidos; - Cria e mantém uma relação de empatia e mesmo simpatia com os alunos, revelando preocupação com estes.	- Possui conhecimentos específicos das matérias e domina um conjunto conhecimentos pedagógico-didácticos principalmente de ordem organizacional, que mobilizados conjuntamente, resultam em aulas com situações pedagógicas bem seleccionadas e hierarquizadas e com muito tempo de empenho motor.	- Revela uma formação académica frágil, com falta de conhecimentos de todos os âmbitos, que por se verificar desde logo a nível teórico, se reflectem em grandes lacunas e desajustamentos na prática; - Estas dificuldades, apesar de serem visivelmente atenuadas, pela experiência prática, pelo apoio dos orientadores e por algum esforço de autoformação, mantêm-se, ao longo de todo o ano, ressurgindo ciclicamente quando pareciam resolvidas, normalmente motivadas por qualquer alteração às condições em que se realizaram as aulas anteriores (mudança de instalação; alteração do número ou do estado de espírito dos alunos, etc.); - Detecta ou é levado a perceber os seus erros mas tem grande dificuldade em encontrar forma de os resolver; - As suas aulas são estereotipadas e como que decalcadas entre si. Socorre-se duma organização extrema da aula com o objectivo de reduzir o risco.
Formas de estar no	- Ouve atentamente e aceita as críticas sobre a sua intervenção e	- Ouve atentamente as críticas sobre a sua intervenção mas sente	- Experimenta soluções de forma sucessiva sem serem reflectidas

<p>Estágio Pedagógico</p>	<p>integra-as de forma a alterar positivamente os comportamentos subsequentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está disposto a inovar e a correr riscos ainda que limitados, nas suas aulas; - Encara o Estágio como mais um momento, embora importante, da sua formação profissional. Indivíduo que tirou o máximo de proveito, em termos de aprendizagens e de prazer deste ano lectivo, apontando de forma construtiva alguns aspectos que considera poderem ser melhorados no processo de estágio. 	<p>necessidade de se justificar e resiste, pelo menos inicialmente, a integrá-las de forma a alterar positivamente os comportamentos subsequentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem dificuldade em lidar com o insucesso pelo que não é receptivo à mudança para não correr riscos. 	<p>quer sobre a sua aplicação quer sobre os seus resultados, arrastando temporalmente a sua resolução;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem disponibilidade para pensar em inovar nem conhecimentos para o fazer; - Tende a justificar as dificuldades com causas que o transcendem.
<p>Formas de agir no Estágio Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha com qualidade; - Experimenta soluções e reflecte com alguma profundidade, resolvendo de forma eficaz as falhas que detectou ou que lhe detectaram; - Contribui para o desenvolvimento dum trabalho totalmente colaborativo com o seu núcleo e reconhece essa importância no seu resultado final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito trabalhador, sem nunca perder de vista o seu objectivo final; - Encontra com facilidade soluções eficazes não sendo muito receptivo a experimentar outras; - Dá o seu contributo para o desenvolvimento dum trabalho cooperativo enquanto este corresponde aos seus propósitos, não hesitando em avançar só, para alcançar o sucesso; - Tende a relevar as suas falhas e a elevar os seus sucessos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha muito mas de forma nem sempre objectiva e com qualidade; - Experimenta soluções pouco reflectidas que normalmente não resultam ou têm uma eficácia reduzida; - Necessita da intervenção do(s) orientador(es) para encontrar as soluções pedagógicas.
<p>Formas de pensar no Estágio Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera-se co-responsável, juntamente com a Faculdade, pela sua formação académica e profissional, buscando soluções para a formação em débito ou mesmo para complemento de formação; - Reconhece o papel fundamental de outros intervenientes no processo de estágio, no seu sucesso (colegas de núcleo, orientadores, colegas de grupo disciplinar, professores em geral, órgãos directivos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera a formação recebida da faculdade insuficiente e parte em busca da formação necessária, no entanto, enaltece-se e valoriza-se por tal, não o entendendo como sua responsabilidade; - Não reconhece a participação e contributo dos restantes intervenientes no processo de Estágio no seu sucesso; - Considera o Estágio como decisivo na qualidade da formação profissional, por ser um momento de integração de conhecimentos teóricos e práticos, sendo a prática pedagógica fundamental para levar à competência pedagógica; - O Estágio é o momento da confirmação da escolha profissional e, por isso, do "tudo ou nada". 	<ul style="list-style-type: none"> - Culpa a entidade formadora pela falta de formação e consequentes dificuldades sentidas; - Não assume o insucesso, atribuindo-o a vários intervenientes no processo de Estágio: orientadores, escola, alunos, etc.

10. Estudo Intensivo de Avaliação Concorrente

Terminado o primeiro estudo da tríade que compõe esta tese, entramos numa segunda etapa onde passamos à análise dos resultados obtidos da observação directa de aulas dos estagiários.

A relevância deste estudo prende-se agora, não com as percepções das aprendizagens conseguidas, mas antes com a fiabilidade e coincidência da classificação final com o nível qualitativo alcançado pelos estagiários.

Como já referimos, este estudo, apesar de não estar inicialmente previsto no projecto apresentado, impôs-se como necessário para o esclarecimento de questões que se nos colocaram após a análise do conteúdo dos documentos anteriormente referidos, nomeadamente a consistência das aprendizagens dos indivíduos e a fidelidade da sua classificação final, incluindo o seu processo evolutivo durante o ano lectivo e os conhecimentos e desempenho alcançados no final do Estágio Pedagógico.

Com este objectivo partimos para a construção de uma grelha de recolha de dados de observação directa das aulas de Educação Física, especificamente destinada a estagiários, já que baseada nos critérios de avaliação definidos no Guia de Estágio da FCDEF-UC e de acordo com os quais se processa a avaliação e respectiva classificação final.

10.1. Apresentação da amostra do Estudo Intensivo de Avaliação Concorrente e dos respectivos procedimentos da sua construção

A amostra referente a este estudo foi retirada do universo de estagiários da FCDEF-UC do ano lectivo de 2005-2006 e é composta por dois indivíduos por cada um dos quatro níveis classificativos entre 19 e 16 valores e pelo único indivíduo que obteve a classificação final de 15 valores, portanto uma amostra sistemática.

Este conjunto de 9 indivíduos, dos quais oito do género masculino, apresenta uma média etária de 22,55 anos e surgem identificados por: A-19; B-19; C-18; D-18; E-17; F-17; G-16; H-16; I-15.

O facto de apenas um dos indivíduos ser do sexo feminino deve-se aos critérios que estabelecemos na selecção da amostra, os quais privilegiaram

essencialmente a qualidade dos registos obtidos dos orientadores e não o estagiário propriamente dito.

Embora a generalidade dos professores tenha sido o mais colaborante possível, nem todos, por um motivo ou outro, conseguiram manter a aplicação do instrumento de registo de uma forma sistemática, pelo que tivemos de partir dos registos que nos forneceram para as escolhas. Esta circunstância não prejudicou o estudo, até porque a variável género não estava aqui em causa.

Na tabela seguinte, surgem expressas as características desta amostra:

Tabela 3: Amostra do estudo intensivo de avaliação concorrente

Estagiário	Escola	Género	Idade	Experiência leccionação	Classif. Área 1 (máx.11 valores)	Classificação final
A-19	E.S.A.B.	masculino	22	inexistente	10,30	19
B-19	EB2,3 M.F.	masculino	22	inexistente	10,40	19
C-18	EB2,3 C	masculino	23	inexistente	9,90	18
D-18	E.S.Q.F.	feminino	22	inexistente	10,00	18
E-17	E.S.Q.F.	masculino	22	inexistente	9,10	17
F-17	E.S.G.N	masculino	23	inexistente	8,90	17
G-16	EB2,3 C	masculino	23	inexistente	8,40	16
H-16	E.S.A.B.	masculino	22	inexistente	8,60	16
I-15	EB2,3 A	masculino	24	inexistente	7,90	15
			X = 22,55			

10.2. Apresentação e análise dos dados da Grelha de registo da observação de aula

Relembramos que a amostra deste estudo é composta por dois indivíduos por cada patamar classificativo entre o dezanove (19) e o dezasseis (16) e, apenas um com quinze (15) valores, correspondendo os registos às últimas cinco aulas de cada um, o que neste ano lectivo, coincidiu, praticamente, com o último mês de Estágio Pedagógico.

Nesta apresentação seguimos uma ordem decrescente daquelas classificações finais, começando pelos alunos com 19 valores e terminando no aluno que obteve 15 valores.

Para a análise, utilizámos os resultados obtidos nas grelhas de observação dos orientadores, suportando-os nos relatórios pós-aula e nos relatórios finais de estágio de cada indivíduo, aprofundando, desta forma, a percepção sobre a prestação de cada um.

Em termos de metodologia de apresentação, optámos por analisar os dois casos de cada patamar classificativo isoladamente e, posteriormente, procedermos à sua comparação.

Nível classificativo de 19 valores

A-19

Tabela 4: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total na zona positiva
27/04/06	0	0	0	0	0	6	11	17	17
11/05/06	0	0	0	0	0	1	16	17	17
18/05/06	0	0	0	0	0	1	16	17	17
25/05/06	0	0	0	0	0	0	17	17	17
29/05/06	0	0	0	0	0	0	17	17	17

Tabela 5: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial		-	-	-	-	-	-	5
	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	-	-	5
Parte Fundamental	Prelecção		-	-	-	-	-	1	4
			-	-	-	-	-	-	5
	Feedback		-	-	-	-	-	2	3
			-	-	-	-	-	1	4
	Demonstração (Total ou Parcial)		-	-	-	-	-	-	5
Parte Encerramento	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	-	1	4
	Prelecção Final		-	-	-	-	-	1	4
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		-	-	-	-	-	-	5
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	-	-	-	-	-	-	5
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	-	-	5
	Disciplina		-	-	-	-	-	-	5
	Decisões de Ajustamento		-	-	-	-	-	1	4
	Regras de Segurança		-	-	-	-	-	-	5
			-	-	-	-	-	-	5

Tabela 6: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
Parte Inicial	Prelecção Inicial	4	4	4	4	4
	Comportamento do Prof.	4	4	4	4	4
Parte Fundamental	Prelecção	3,5	4	4	4	4
		4	4	4	4	4
	Feedback	3,5	3,5	4	4	4
		3,5	4	4	4	4
	Demonstração (Total ou Parcial)	4	4	4	4	4
Parte de Encerramento	Comportamento do Prof.	4	4	3,5	4	4
	Prelecção Final	3,5	4	4	4	4
	Comportamento do Prof.	3,5	4	4	4	4

Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		4	4	4	4	4
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	4	4	4	4	4
		Relação Aluno-Aluno	4	4	4	4	4
	Disciplina		4	4	4	4	4
	Decisões de Ajustamento		3	4	4	4	4
	Regras de Segurança		4	4	4	4	4
			4	4	4	4	4

Apresentação e discussão dos dados:

Este estagiário obteve nas suas últimas cinco aulas, 100% dos comportamentos na zona positiva tendo todos eles apresentado um nível igual ou superior a 3,5, para além de não ter omitido nenhum comportamento e de ter apresentado nível 4 em dez deles.

Apesar deste cenário francamente positivo, conseguimos ainda detectar indícios claros de evolução, já que dos seis comportamentos de nível 3,5 e onze de nível 4 apresentados na primeira aula considerada, passamos para 17, ou seja, 100% de comportamentos de nível máximo na última aula.

No conjunto das cinco aulas deste estagiário, temos a primeira de avaliação diagnóstica e a última de avaliação sumativa.

Em ambas podemos considerar que o estagiário não evidenciou qualquer dificuldade a nível da intervenção pedagógica, conseguindo compreender que a avaliação não deve ser feita à custa da diminuição do tempo de aprendizagem dos alunos, embora na de avaliação diagnóstica, os parâmetros que se apresentaram fora do nível máximo tenham sido: a qualidade da prelecção na parte fundamental; as duas categorias respeitantes ao FB; as duas categorias respeitantes à prelecção final e a respeitante às decisões de ajustamento o que nos dá indícios de ter havido uma tendência, ainda que muito ligeira, de alterar os comportamentos na aula de avaliação diagnóstica.

Esta alteração comportamental é-nos revelada pelo facto do professor ter sido mais sumário ou, pelo menos não ter sido perfeito, na prelecção da parte fundamental, possivelmente por considerar que os alunos já deveriam ter conhecimento do que se lhes estava a ser solicitado e, simultaneamente, não querer ser muito explícito para que aqueles não adquirissem, naquela altura, mais conhecimentos que interferissem nos resultados da avaliação; pelo mesmo motivo, também a emissão de FB foi menor e os emitidos não apresentaram a mesma qualidade que a revelada nas aulas seguintes; a prelecção final não foi tão completa em termos de conteúdo e não terminou de forma totalmente organizada,

possivelmente por considerar não haver muito a dizer e, por isso, não reservar o tempo necessário a um encerramento perfeito.

Apesar do seu nível muito bom, esta aula de avaliação, não deixa de nos revelar alguns indícios de falhas relativamente à estruturação de uma aula com esta função didáctica, cujo objectivo deveria resumir-se à detecção dos diferentes grupos de nível de desempenho dos alunos, na matéria e de acordo com os níveis programáticos, para, através dos dados recolhidos, construir uma unidade didáctica ajustada à turma que contemple uma correcta diferenciação pedagógica.

Pelo que nos é dado a perceber no plano de aula, o estagiário estruturou uma aula com inúmeros gestos técnicos analíticos e cujos resultados iam sendo registados aluno a aluno, o que implicou necessariamente muito tempo o qual foi conseguido à custa de prelecções mais sucintas, da menor frequência e qualidade do *feedback* e duma finalização menos organizada da aula, o que se reflectiu na qualidade das decisões de ajustamento, já que teria havido necessidade de alterar algo que não o foi.

Aliás o próprio professor escreve no seu plano de aula, na parte de encerramento: *“Breve conversa com os alunos acerca da aula Consciencializar os alunos dos pontos-chave da aula (elementos positivos e negativos) ”*, portanto, assumindo a necessidade de encurtar a conversa, além de não ter feito qualquer referência ao nível de prestação dos alunos, mas apenas aos pontos-chave da aula.

O mesmo se pode ler no relatório da aula onde o estagiário afirma: *“... conclui a aula com um balanço geral e com a análise da sequência de conteúdos a abordar nas próximas aulas.”*, não havendo qualquer referência aos resultados da avaliação diagnóstico.

Já relativamente à aula de avaliação sumativa, o estagiário alcançou o nível máximo em todos os descritores, o que nos demonstra ter havido aprendizagem com as falhas da aula de avaliação diagnóstico, muito embora ele não as tenha reconhecido; no entanto no relatório da aula de avaliação sumativa e, última do Estágio, podemos ler: *“Não obstante o facto de a aula ter este cariz avaliativo, assumi uma atitude interventiva (dei muitos feedbacks colectivos e individuais).”*, e, ainda, *“Relativamente à condução da aula posso afirmar que estive sempre bem colocado, de forma correcta e estratégica, para além de que estive bastante dinâmico em termos de variabilidade dos deslocamentos (circulei por todo o espaço). Apresentei uma frequência de feedbacks bastante elevada, dando feedbacks individuais e também muitos colectivos. Dei também bastantes feedbacks cruzados e fiz algumas paragens para efectuar algumas correcções e motivar os alunos, incitando que dessem o seu melhor e que não ficassem nervosos por se tratar da aula de avaliação.”*

Para além daquelas alterações na parte fundamental da aula temos ainda a registar uma alteração, da forma de realizar o encerramento da aula de avaliação, traduzida pelas palavras que transcrevemos do relatório da aula, elaborado pelo estagiário, *“Solicitei a opinião dos alunos acerca dos aspectos chave desta aula em específico e da unidade didáctica no geral e, assim, recebi o feedback que à partida já estava à espera: os alunos sentiram que evoluíram bastante e referiram o gesto técnico de esquerda como o gesto mais difícil de executar.”*

Consideramos muito significativa esta alteração na medida em que, no relatório da aula de avaliação diagnóstico, apesar da satisfação e do sentimento do “dever cumprido” do estagiário, não havia qualquer referência ao encerramento da aula, naturalmente, por não o ter considerado importante, enquanto na última aula (avaliação sumativa) lhe reserva um tempo considerável.

Relativamente às outras aulas pouco há a dizer, já que todos os registos se encontram no nível máximo, excepto em dois momentos: na segunda aula, em que a frequência do FB, tal como na precedente, ainda não estava plenamente conseguida, tendo merecido um registo de 3,5, o que revela uma evolução e, na terceira aula, onde o comportamento do professor na parte fundamental também apresentou o nível 3,5 que, neste caso, se associa a falhas pouco relevantes, já que no conjunto das cinco aulas foi esta a única em que não atingiu o nível máximo, embora tendo ficado muito próximo dele.

Perante isto, podemos afirmar ser possível e razoável a classificação obtida na área das Actividades de Ensino-Aprendizagem, 10,30 valores num máximo de 11 valores, assim como a classificação final de 19 valores.

B-19

Tabela 7: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total na zona positiva
20/04/2006	0	0	0	1	5	6	5	17	16
27/04/2006	0	0	0	0	5	3	9	17	17
04/05/2006	0	0	0	1	0	6	10	17	16
08/05/2006	0	0	0	0	2	5	9	16(NR)	16
11/05/2006	0	0	0	0	1	8	7	16(NR)	16

Tabela 8: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial		-	-	-	-	-	-	5
	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	-	2	3
Parte Fundamental	Prelecção		-	-	-	-	-	4	1
	Feedback		-	-	-	-	-	5	-
	Demonstração (Total ou Parcial)		-	-	-	-	3	2	-
	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	2	1	2
	Prelecção Final		-	-	-	-	2	2	1
Parte de Encerramento	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	3	2	-
	Gestão do Tempo de Aula		-	-	-	-	2	-	3
Decurso da Aula	Clima da aula	Relação Prof.- Aluno	-	-	-	-	-	-	5
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	-	-	5
	Disciplina		-	-	-	-	-	1	4
	Decisões de Ajustamento		-	-	-	2	1	-	-
	Regras de Segurança		-	-	-	-	-	1	4
			-	-	-	-	-	2	3

Tabela 9: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias		1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
Parte Inicial	Prelecção Inicial		4	4	4	4	4
	Comportamento do Prof.		4	4	4	3,5	3,5
Parte Fundamental	Prelecção		3,5	3,5	3,5	3,5	4
	Feedback		3,5	4	4	4	4
	Demonstração (Total ou Parcial)		3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
	Comportamento do Prof.		3	3	3,5	3,5	3
	Prelecção Final		3	4	4	3	3,5
Parte de Encerramento	Comportamento do Prof.		3	3	3,5	4	3,5
	Gestão do Tempo de Aula		3	3	4	4	4
Decurso da Aula	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	3	3	4	4	4
		Relação Aluno-Aluno	4	4	4	4	4
	Disciplina		4	4	4	4	3,5
	Decisões de Ajustamento		4	4	4	4	4
	Regras de Segurança		2,5	3	2,5	NR*	NR*
			3,5	4	4	4	4

*NR – não houve necessidade de se fazerem ajustamentos nesta aula

Apresentação e discussão dos dados:

Este estagiário apresenta uma grande dispersão dos registos na zona positiva na generalidade das categorias, apresentando ainda dois registos na zona negativa, na primeira e terceira aulas, respectivamente, e, ambas em relação à mesma categoria – decisões de ajustamento.

Ainda relativamente a esta categoria, o facto do orientador/observador ter considerado, que em relação às duas últimas aulas não existiu necessidade de se tomarem decisões de ajustamento e, portanto, não ter havido lugar a registos, levamos a que o total dos comportamentos de cada uma destas aulas seja de 16 e não dos 17 iniciais.

Ao observarmos os registos no conjunto das cinco aulas podemos constatar que, apesar da evolução não ter sido muito consistente, ela é-nos revelada pela deslocação progressiva do nível dos comportamentos para a direita tendo, após a terceira aula, deixado de existir registos negativos, sendo que nas duas últimas aulas, para além de todos os comportamentos terem sido de nível positivo, ainda se concentraram maioritariamente nos níveis máximo e submáximo.

Aliás, na última aula apenas a categoria da demonstração se manteve no nível 3.

Debruçando-nos sobre os dados da grelha acima apresentada, podemos constatar que existiram comportamentos em que em nenhum momento foi atingido o nível máximo de prestação: duas subcategorias de FB; demonstração, comportamento do professor na parte de encerramento da aula e decisões de ajustamento.

Este conjunto de categorias revelam-nos algumas dificuldades do estagiário na dimensão Instrução, o que nos é também confirmado pelos seus registos pós-aula.

Começando pelo feedback, e relativamente às duas subcategorias, temos:

“Penso que variei quanto ao tipo de feedback’s, que foram frequentes e pertinentes. No entanto, no que concerne à prática consequente ao feedback penso que ainda posso ser mais frequente no fechar do ciclo de feedback.”(20/04/06);

“Penso que variei quanto ao tipo de feedback’s, que foram frequentes e pertinentes. No entanto, no que concerne à prática consequente ao feedback penso que nem sempre fechei o ciclo de feedback.”(04/05/06);

“Penso que variei quanto ao tipo de feedback’s, que foram frequentes e pertinentes. No que concerne à prática consequente ao feedback, procurei fechar sempre o ciclo de feedback.” (08/05/06);

O mesmo confirmou o seu orientador da escola, quando, segundo o próprio estagiário, afirmou nas reuniões pós-aula:

“O fechar dos ciclos de feedback ficou aquém de outras aulas.”(20/04/06);

“O fechar dos ciclos de feedback foi realizado na maioria das vezes, mas nem sempre.”, (27/04/06);

“ Nem sempre fechei o ciclo de feedback. Ainda posso variar mais o tipo de feedback’s, nesta aula foram maioritariamente descritivos e prescritivos.”, (04/05/06).

Quanto à demonstração, detectámos dois problemas distintos, alguma insuficiência na frequência, na opinião do orientador, *“Posso utilizar mais frequentemente a comunicação não verbal e demonstrações.”*, e falhas sistemáticas de posicionamento na realização da demonstração, reconhecida pelo estagiário em quatro das cinco aulas, *“...por vezes ficava de costas para alguns alunos quando realizava demonstrações.”* (20/04/06), (04/05/06), (08/05/06), (11/05/06), comprometendo a qualidade da instrução por deficiente visibilidade da parte dos alunos.

Para além disto, existiram comportamentos em que a maioria dos registos se situaram no nível 3: demonstração; comportamento do professor na parte final da aula e decisões de ajustamento.

Na última aula existiram ainda nove categorias com níveis de prestação abaixo do 4, sendo uma delas de nível 3 (demonstração).

De entre aquelas nove, seis atingiram o nível máximo em pelo menos uma das aulas anteriores, o que nos deixa perceber que apesar deste estagiário se situar num nível muito elevado, visto que, apenas uma categoria se ficou pelo nível três na última aula (demonstração), existem também indícios de alguma falta de consolidação das aprendizagens, traduzida na inconstância de comportamentos. Sabe como fazer mas por vezes ainda falha *durante a acção*.

Em relação às decisões de ajustamento, onde se situam os dois únicos registos negativos, torna-se inconclusiva a evolução deste estagiário, já que nas duas últimas aulas o orientador considerou não terem sido necessários, restando-nos três registos, dois negativos intercalados com um positivo.

Não querendo pôr em causa as afirmações do orientador, resta-nos pensar que o estagiário, consciente das suas dificuldades neste âmbito, fez um esforço suplementar no planeamento destas duas últimas aulas de modo a que nada de imprevisto acontecesse que o obrigasse a ajustamentos; no entanto, quando nos debruçamos sobre o seu relatório final, ele revela-nos alguma apreensão e, mesmo falta de conhecimento, sobre o que devem ser as decisão de ajustamento, *“O ter de mostrar capacidade para realizar decisões de ajustamento foi para mim qualquer coisa sempre intrigante. Se é verdade que nunca nada corre como prevemos, também não é menos verdade que tenha que existir um exercício mal estruturado onde tenhamos que alterar tudo.”*, deixando ficar a ideia de que pouco as utilizava e quando o fazia era, quase exclusivamente, com objectivos de controlo disciplinar: *“No entanto, nunca tive necessidade de mudar um exercício totalmente porque este não ia ao encontro das necessidades dos alunos. Na maioria das vezes*

condicionava os exercícios para irem ao encontro dos alunos, mas nunca os mudava totalmente. Realmente só optei por esta estratégia, quando os alunos estavam a ter comportamentos desviantes, e optei por criar outros exercícios, onde procurava ter o controlo da turma. Algumas vezes conversava com eles, outras vezes criava uma parte de condição física.”

A sua noção de decisão de ajustamento é claramente restrita senão mesmo equívoca, principalmente quando nos detemos no último parágrafo das suas afirmações.

Estranho é o facto de apesar de ter tido dois registos negativos relativos às decisões de ajustamento, aquelas não tenham sido referidas nos relatórios pós-aula, parecendo que nenhum dos observadores, orientador, colegas de núcleo e o próprio estagiário, lhes atribuíram importância.

Quanto ao comportamento do professor na parte de encerramento da aula, nunca foi alcançado o nível máximo o que parece dever-se, em parte, à influência da outra subcategoria – a prelecção final, a qual apesar de ter atingido o nível 4 numa das aulas, andou nas restantes sempre a par do comportamento do professor, o que é evidente nas afirmações do estagiário: *“No que respeita à conclusão da aula, penso que fiz um balanço correcto e oportuno da actividade, embora a extensão/revisão da matéria abordada tenha sido um pouco breve.”*, (20/04/06, 27/04/07, 04/05/07).

“Na instrução final algumas alunas, embora em silêncio, não estavam concentradas na minha prelecção. Poderia ter questionado mais estes alunos de forma a tentar atrair a atenção e averiguar os seus conhecimentos.”, (04/05/07), sendo o mesmo confirmado, quer pelo orientador, *“Na instrução final existiam alunos que embora estivessem em silêncio, estavam desatentos.”*, quer pelos colegas, *“Poderia ter feito uma melhor extensão da matéria.”*

Apesar de nos parecerem falhas de pequena dimensão não deixam, no entanto, de ser constantes até ao final do ano lectivo, o que pensamos se deverem à conjugação de uma menor atenção à preparação da parte final da aula relativamente às outras duas partes e ao cansaço que o estagiário, devido à sua reduzida experiência, vai acumulando à medida que a aula avança.

Para finalizarmos, este estagiário, terminou o estágio sem problemas na prelecção inicial e na relação professor-aluno e com um nível também muito próximo do máximo nas duas subcategorias relativas à prelecção da parte fundamental; na categoria da manutenção dum clima relacional aluno-aluno positivo, na categoria disciplina e na subcategoria das regras de segurança respeitante ao uso de materiais e instalações.

Ao compararmos estes dois estagiários que, como vimos, obtiveram a mesma classificação final, podemos desde logo afirmar que relativamente à qualidade da intervenção pedagógica apresentam níveis distintos. Enquanto o primeiro apresenta um nível de prestação elevadíssimo, alcançando mesmo a “perfeição” na última aula, o outro apresenta ainda vários comportamentos a resolver, o que se pode dever a dois factores: à diferença de critérios entre orientadores ou à possibilidade deste estagiário ter tido uma prestação muito elevada nas outras áreas que não só lhe elevou a nota final como influenciou positivamente o orientador relativamente a esta área.

De qualquer forma e atendendo ainda ao Guia de Estágio, documento orientador da avaliação no Estágio Pedagógico da FCDEF-UC, podemos afirmar que, enquanto o primeiro estagiário, pela qualidade da intervenção pedagógica revelada, não nos permite questionar a sua classificação final, relativamente ao outro o mesmo não se passa, já que são vários os aspectos relativos à intervenção pedagógica que não ficaram consolidados. Tal leva-nos a concluir não ser de todo possível, quanto mais não seja matematicamente, que este estagiário possa ter atingido a classificação final de 19 valores e menos ainda a de 10,40 valores em 11 possíveis que lhe foi atribuída na área 1, mesmo que, por absurdo, tivesse alcançado a valorização máxima em todos os outros âmbitos e áreas do Estágio, que aqui não são alvo de estudo

Nível classificativo de 18 valores

C-18

Tabela 10: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total zona positiva
16/02/2006	0	0	2	5	10	0	0	17	10
07/03/2006	0	0	0	3	14	0	0	17	14
16/03/2006	0	0	1	7	8	1	0	17	9
21/03/2006	0	0	0	2	14	1	0	17	15
25/05/2006	0	0	0	0	5	10	2	17	17

Tabela 11: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	
Parte Inicial	Prelecção Inicial	-	-	-	1	4	-	-	
	Comportamento do Prof.	-	-	-	1	4	-	-	
Parte Fundamental	Prelecção	-	-	-	2	3	-	-	
		-	-	-	2	3	-	-	
	Feedback	-	-	-	2	2	1	-	
		-	-	1	2	1	1	-	
	Demonstração (Total ou Parcial)	-	-	-	3	1	1	-	
	Comportamento do Prof.	-	-	1	2	1	1	-	
Parte de Encerramento	Prelecção Final	-	-	1	1	2	1	-	
	Comportamento do Prof.	-	-	-	1	3	1	-	
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula	-	-	-	-	5	-	-	
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	-	-	-	-	4	-	1
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	4	1	-
	Disciplina	-	-	-	-	3	1	1	
	Decisões de Ajustamento	-	-	1	-	2	2	-	
	Regras de Segurança		-	-	-	1	3	1	-
			-	-	-	-	4	1	-

Tabela 12: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	
Parte Inicial	Prelecção Inicial	3	3	2,5	3	3	
	Comportamento do Prof.	3	3	2,5	3	3	
Parte Fundamental	Prelecção	2,5	3	2,5	3	3	
		2,5	3	2,5	3	3	
	Feedback	3	2,5	2,5	3	3,5	
		2	2,5	2,5	3	3,5	
	Demonstração (Total ou Parcial)	3	2,5	2,5	2,5	3,5	
	Comportamento do Prof.	2,5	3	2	2,5	3,5	
Parte de Encerramento	Prelecção Final	2	3	2,5	3	3,5	
	Comportamento do Prof.	3	3	2,5	3	3,5	
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula	3	3	3	3	3	
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	3	3	3	3	4
		Relação Aluno-Aluno	3	3	3	3	3,5
	Disciplina	3	3	3,5	3	4	
	Decisões de Ajustamento	2	3	3,5	3	3,5	
	Regras de Segurança		2,5	3	3	3	3,5
			3	3	3	3	3,5

Apresentação e discussão dos dados:

Neste estagiário a evolução é nítida, já que apresenta 10 comportamentos na zona positiva na primeira aula sendo que na última todos os comportamentos se

localizam naquela zona, confirmando o que ele próprio refere no Relatório Final de Estágio:

“No que concerne aos diferentes aspectos referentes à intervenção pedagógica, na minha opinião, sinto que evolui bastante em todos eles, não obstante a rapidez com que essa mesma evolução se verificou.”.

Apesar desta constância na progressão voltamos a deparar com um perfil comportamental completamente alterado na aula de avaliação, traduzindo-se em apenas 9 comportamentos positivos contra os 14 da aula anterior e os 15 da posterior.

Aliás, este estagiário apresenta uma progressão constante nos valores da zona positiva, interrompida bruscamente pela aula de avaliação.

Observando o seu desempenho nestas últimas cinco aulas temos que:

- apenas dois comportamentos atingiram o nível máximo, o que aconteceu precisamente na última aula e relativamente a: *relação professor-aluno e disciplina*;
- nesta última aula apresentou 10 comportamentos de nível 3,5 o que nunca tinha acontecido até à data;
- no conjunto das cinco aulas apenas 5 comportamentos se situaram sempre na zona positiva: *gestão do tempo de aula; relação professor-aluno; relação aluno-aluno; disciplina e regras de segurança* no que respeita às tarefas propriamente ditas, mas apenas dois deles atingiram o valor máximo, como já referimos anteriormente.
- é na parte fundamental da aula que surgem mais comportamentos na zona negativa, exactamente 50% do total dos registos, sendo que dos restantes 50%, nenhum deles atingiu o nível máximo.

Devem destacar-se aqui as categorias *demonstração, feedback* no que respeita à identificação do erro, e *comportamento do professor* na parte fundamental da aula que apresentaram valores negativos em três das cinco aulas apesar de todas elas terem atingido o nível 3,5 na última aula.

Isto vem de alguma forma confirmar o que o estagiário refere no relatório final, em que reconhece dificuldades em relação à frequência,

(“No que se refere à frequência e pertinência dos feedbacks fornecidos aos alunos, estes foram melhorando bastante ao longo das aulas. Se no início não tinha a percepção do número e do tipo de feedback que fornecia, ao longo do tempo comecei a conseguir seleccionar tanto o tipo de feedback, como a altura indicada a utilizá-lo e verificar se este estava a ter o resultado esperado.”).

e à qualidade do feedback, (“Em relação à qualidade dos mesmos, julgo que a minha evolução foi bastante significativa.”).

Ao contrário, na categoria demonstração, apesar dos registos maioritariamente negativos, o estagiário refere que:

“...sempre me preocupei em transmitir o máximo de informação possível, no menor espaço de tempo possível. Contudo, a preocupação com a compreensão dos alunos, ou porque os exercícios são novos e eles não percebem imediatamente, ou mesmo porque a mensagem não é estruturada de forma ordenada, fez com que, por vezes, se perdesse algum tempo. De qualquer forma tive o cuidado de recorrer a demonstrações correctas dos gestos técnicos e das tarefas das aulas, e salientar de forma evidente os aspectos mais importantes para a realização de cada um deles...”

o que, se por um lado, nos transmite alguma falta de consciência sobre a qualidade da sua prestação, por outro, revela-nos uma correcta capacidade de decisão sobre o momento e o objectivo da utilização da demonstração, já que, segundo ele, o faz para reduzir as perdas de tempo e aumentar a compreensão dos alunos.

Quanto ao *comportamento do professor* na parte fundamental da aula, apesar de o estagiário não se lhe ter referido, não é difícil de aceitarmos que um “professor” inexperiente, com dificuldades na utilização do feedback e da demonstração acabe por cometer erros relativos à sua circulação na aula assim como à supervisão dos seus alunos.

Pela nossa experiência sabemos quão frequentes são os erros nas demonstrações: a colocação do professor entre o executante e os restantes alunos, o próprio professor a demonstrar incorrectamente, as “demonstrações-simulações”, etc.. Se a isto juntarmos a dificuldade de transmissão de *feedbacks* pertinentes e de qualidade, poderemos chegar a uma situação extrema, em que os alunos estarão a executar incorrectamente os gestos técnicos propostos e o professor não encontra soluções para inverter a situação, colocando-o sobre grande pressão e portanto mais susceptível ao erro.

D-18

Tabela 13: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total na zona positiva
24/04/2006	1	0	1	1	4	1	9	17	14
27/04/2006	0	2	2	3	5	1	4	17	10
04/05/2006	0	0	6	2	5	3	4	17	12
08/05/2006	0	1	1	1	6	0	8	17	14
22/05/2006	0	0	0	0	13	0	4	17	17

Tabela 14: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial		-	-	-	-	5	-	-
	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	3	-	2
Parte Fundamental	Prelecção		-	-	1	-	4	-	-
	Feedback		-	-	-	1	3	-	1
	Demonstração (Total ou Parcial)		1	-	-	3	1	-	-
	Comportamento do Prof.		-	2	2	-	1	-	-
	Comportamento do Prof.		-	-	1	1	2	1	-
Parte de Encerramento	Prelecção Final		-	-	3	-	1	-	1
	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	2	1	2
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		-	1	-	-	2	-	2
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	-	-	-	-	-	-	5
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	-	-	5
	Disciplina		-	-	-	-	-	-	5
	Decisões de Ajustamento		-	-	1	1	2	-	1
	Regras de Segurança		-	-	-	-	3	-	2
	Regras de Segurança		-	-	-	-	2	-	3

Tabela 15: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias		1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
Parte Inicial	Prelecção Inicial		3	3	3	3	3
	Comportamento do Prof.		3	4	3	3	4
Parte Fundamental	Prelecção		3	3	2	3	3
	Feedback		4	3	2,5	3	3
	Demonstração (Total ou Parcial)		1	2,5	2,5	2,5	3
	Comportamento do Prof.		2	1,5	2	1,5	3
	Comportamento do Prof.		2,5	2	2	3	3
Parte de Encerramento	Prelecção Final		3,5	2,5	2	3	3
	Comportamento do Prof.		4	2	2	2	3
Decurso da Aula	Comportamento do Prof.		4	3,5	3	4	3
	Gestão do Tempo de Aula		4	1,5	3	4	3
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	4	4	4	4	4
		Relação Aluno-Aluno	4	4	4	4	4
	Disciplina		4	4	4	4	4
	Decisões de Ajustamento		4	4	4	4	4
	Regras de Segurança		3	2,5	2	4	3
Regras de Segurança		4	3	3	4	3	

Apresentação e discussão dos dados:

Esta estagiária apresenta uma evolução nítida nas três últimas aulas passando de 12 comportamentos na zona positiva para 17.

Observando os registos no seu conjunto encontramos várias categorias em que aqueles foram totalmente positivos, nomeadamente as duas pertencentes à

parte inicial da aula, o comportamento do professor na parte de encerramento, as duas relativas ao clima da aula, a disciplina e as duas respeitantes às regras de segurança.

De todas estas, apenas a prelecção inicial não atingiu o valor máximo em qualquer das aulas, sendo que, nas duas sub-categorias do *clima da aula* e na *disciplina*, os registos foram sempre de nível máximo.

Mais uma vez é na parte fundamental da aula onde se concentram a maioria dos comportamentos com maior frequência negativa, como acontece com a *demonstração* com três registos negativos e as *duas subcategorias de feedback* com quatro registos negativos.

Referência ainda à parte de encerramento da aula, onde a categoria da *prelecção final* apresenta também três registos negativos.

De destacar nesta estagiária os resultados particularmente baixos em relação a ambas as subcategorias de feedback, em que apenas atingiu o nível positivo na última aula tendo, no conjunto das outras, apresentado níveis que vão do 1 ao 2,5.

Este facto pode ser justificado de duas formas. Por um lado, pela dificuldade que ela própria reconhece relativamente ao uso do *feedback*, “Ao nível dos *feedbacks*, penso que por vezes tive alguma dificuldade quanto à qualidade e na forma como os dirigi. Inicialmente passava mais tempo do que seria desejado em observação e fornecia bastantes *feedbacks* individuais, chegando mesmo a repetir a mesma informação várias vezes na mesma aula.”), (relatório final de estágio)

(“O professor Orientador referiu para verificar e reforçar se os *feedbacks* transmitidos estão a ter o efeito pretendido de uma forma mais constante”), (relatório das aulas) e, por outro, pelo facto de estar a trabalhar no sentido de utilizar primordialmente o *feedback* interrogativo, o que, se por um lado potencializa a aprendizagem dos seus alunos, como ela deixa entender, por outro, é muito mais exigente em termos da acção do professor, que sendo inexperiente, apresenta naturalmente, dificuldade em consegui-lo. Assim, ao querer facilitar e, conseqüentemente, aumentar o nível de aprendizagem dos alunos aumenta também a complexidade da sua intervenção pedagógica, tendo apenas na última aula conseguido fazê-lo de forma positiva:

“O questionamento foi uma constante nesta aula, pois sempre que dei *feedbacks* e transmissão das componentes críticas recorri a este.” (aula 27/04/06)

“O professor Orientador referiu para verificar e reforçar se os *feedbacks* transmitidos estão a ter o efeito pretendido de uma forma mais constante” (aula 27/04/06)

“Mais uma vez o questionamento foi uma constante nesta aula, pois sempre que dei feedbacks e transmissão das componentes críticas recorri a este para esclarecer todas as dúvidas e certificar-me de que as informações tinham sido captadas pelos alunos.” (aula 04/05/06),

“A professora ... referiu ainda para insistir mais nos feedbacks interrogativos, como forma de instruir em jogo, retirando algumas dúvidas que possam existir.”, (aula 8/05/06)

“...o reforço positivo mostrou-se determinante no empenhamento dos alunos, assim como os feedbacks interrogativos.” (relatório final de estágio)

No entanto e, não obstante o que referimos, não podemos esquecer de que nos estamos a referir a uma estagiária classificada com dezoito valores, pelo que se subentende que mesmo aquelas dificuldades estariam ultrapassadas.

Em relação à demonstração e, apesar dos três desempenhos negativos da estagiária, que mais uma vez não se coadunam com a sua classificação final, há a referir, a sua compreensão da importância daquela técnica de instrução na transmissão dos conteúdos e a subjacente preocupação em melhorar a sua intervenção neste domínio:

“Um aspecto a melhorar para as próximas aulas será recorrer mais à demonstração, realizada por mim ou até mesmo por um aluno, pois tenho-me esquecido um pouco desta parte que me poderá ajudar bastante”, (aula 27/04/06)

“Demonstrei várias vezes ao longo de toda a aula o que facilitou bastante a minha acção”, (aula 22/05/06)

“A demonstração e um bom número de feedbacks ao longo de toda a aula esteve sempre muito presente nesta, tendo sido um aspecto referido pelas minhas colegas (...) como bastante positivo, contudo o professor (...) e a professora (...), referiram para ser ainda mais interventiva e rígida no decorrer da arbitragem das situações de jogo, (...)”, (aula 04/05/06)

Importa ainda atentarmos na aula de avaliação, a primeira deste conjunto, em que são, exclusivamente, os valores respeitantes às duas subcategorias de feedback e à demonstração que surgem negativos, sendo que na primeira subcategoria de feedback, referente à frequência daquele, o nível é de 1 (apresenta uma frequência de FB muito baixa ou só reforça).

Isto revela-nos, mais uma vez, a grande dificuldade dos estagiários em entenderem os momentos de avaliação como momentos de ensino, de transmissão de conhecimentos aos alunos, e, mesmo quando parecem entendê-lo, como acontece com este caso, não o conseguem realizar no momento da acção. Neste caso, a estagiária revela conhecimento sobre qual o comportamento correcto: *“Apesar de ser uma aula de avaliação diagnóstico procurei dar FB com grande frequência...”*, mas

reconhece que nem sempre o conseguiu fazer: “(...) ainda que por vezes me tenha limitado a efectuar o registo das minhas observações.”.

Pelos registos do orientador da escola apercebemo-nos que as dificuldades são evidentes já que os *feedbacks* dados foram poucos e de pouca qualidade.

Se compararmos estes dois estagiários, podemos constatar que não existem diferenças qualitativas significativas entre as suas intervenções pedagógicas, pelo que em termos normativos as classificações se apresentam correctas, o mesmo não podemos dizer em relação ao critério, já que 18 valores correspondem no Guia de Estágio, ao patamar qualitativo mais elevado e, conseqüentemente, de exigência máxima relativamente a todas os comportamentos aqui respeitantes.

Mesmo a classificação de 9,90 obtida na área 1, ficando apenas a 1,10 do valor máximo, não nos parece possível face ao referencial em causa.

O perfil apresentado por estes estagiários, nesta fase final do ano lectivo, não é de forma alguma consentâneo com o perfil descrito no Guia de Estágio e que abaixo transcrevemos, para o intervalo classificativo de 18 - 20 valores, mesmo atendendo que aqueles se encontram no seu limite mínimo:

“1. Aluno que, para além das características já definidas (apresentadas por níveis de classificação no corpo do documento), revela capacidades excepcionais de adaptação, inovação e iniciativa na concretização da prática pedagógica

2. Conduz a sua acção com evidente sentido inovador e criativo

3. Toma decisões pedagógico-didácticas teoricamente sustentadas e adequadas às situações

4. Desenvolve experiências e ensaios didácticos de acordo com planos teoricamente estabelecidos”

Nível classificativo de 17 valores

E-17

Tabela 16: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total zona positiva
03/03/06	0	0	0	1	10	0	6	17	16
06/03/06	0	0	2	0	4	4	7	17	15
10/03/05	0	0	0	0	2	6	9	17	17
13/03/06	0	0	0	0	0	2	15	17	17
27/03/06	0	0	1	4	5	3	4	17	12

Tabela 17: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial		-	-	-	-	2	2	1
	Comportamento do Prof.		-	-	1	-	2	-	2
Parte Fundamental	Prelecção		-	-	-	1	2	1	1
	Feedback		-	-	-	1	2	2	-
	Demonstração (Total ou Parcial)		-	-	-	-	3	-	2
	Comportamento do Prof.		-	-	-	2	-	2	1
	Prelecção Final		-	-	1	-	2	1	1
Parte Encerramento	Comportamento do Prof.		-	-	1	1	2	-	1
	Gestão do Tempo de Aula		-	-	-	-	-	-	5
Decurso da Aula	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	-	-	-	-	-	1	4
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	-	-	5
	Disciplina		-	-	-	-	-	-	5
	Decisões de Ajustamento		-	-	-	-	2	2	1
	Regras de Segurança		-	-	-	-	-	1	4
			-	-	-	-	1	-	4

Tabela 18: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias		1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
Parte Inicial	Prelecção Inicial		3	3,5	3,5	4	3
	Comportamento do Prof.		3	4	3	4	2
Parte Fundamental	Prelecção		3	3	3,5	4	2,5
	Feedback		4	3,5	4	4	3
	Demonstração (Total ou Parcial)		3	3	3,5	3,5	2,5
	Comportamento do Prof.		3	3,5	4	3,5	3
	Comportamento do Prof.		2,5	3,5	3,5	4	2,5
Parte de Encerramento	Prelecção Final		3	2	3,5	4	3
	Comportamento do Prof.		3	2	3	4	2,5
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		4	4	4	4	4
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	4	4	4	4	3,5
		Relação Aluno-Aluno	4	4	4	4	4
	Disciplina		4	4	4	4	4
	Decisões de Ajustamento		3	3	3,5	4	3,5
	Regras de Segurança		4	4	4	4	3,5
		3	4	4	4	4	

Apresentação e discussão dos dados:

Este estagiário apresenta um nível de prestação bastante elevado, superior mesmo a alguns dos que já tratamos com classificações finais mais elevadas, sendo evidente a sua evolução nas quatro primeiras aulas. No entanto, novamente nos deparamos com uma aula de avaliação (5ª aula), completamente fora do sentido evolutivo das anteriores.

Assim temos, três categorias em que os registos foram totalmente de nível máximo: gestão do tempo de aula; clima da aula na relação aluno-aluno e disciplina e, ainda três, em que apenas um dos registos não foi de nível máximo mas, ainda assim, dois deles foram de nível submáximo (clima da aula na relação professor-aluno e regras de segurança relativas à utilização de instalações e materiais) e apenas um de nível 3 (regras de segurança relativas à disposição de materiais ou tarefas).

De ressaltar que estas seis categorias de desempenho mais elevado pertencem todas ao mesmo domínio - Decurso da Aula.

Quando passamos para os outros domínios, Parte Inicial, Fundamental e Encerramento da aula, o valor dos registos sofre uma diminuição, concentrando-se nestes todos os comportamentos negativos.

Assim, considerando as duas primeiras aulas, podemos verificar que, embora o número de registos negativos tenha sofrido um ligeiro aumento da primeira para a segunda aula, este é francamente superado pelo aumento expressivo do número de comportamentos na zona submáxima (3,5) e do ligeiro incremento na zona máxima.

Isto torna-se mais visível quando adicionamos o número de comportamentos registados nas colunas respeitantes aos níveis 3,5 e 4, de onde resultam seis (6) comportamentos na primeira aula, contra onze (11) na segunda.

Para além disto, os dois registos negativos da segunda aula são justificados pelo próprio orientador com o facto de ter havido necessidade de alterar o local daquela logo após o seu início, o que obrigou o estagiário a tomar uma decisão de ajustamento que, a nosso ver, foi a mais segura face à sua inexperiência: sacrificou em parte a prelecção final da aula mas cumpriu o que tinha planeado para o restante.

Tratou-se de uma decisão reflectida e pontual por parte do estagiário que, ao observarmos o conjunto dos registos, percebemos ter sido conseguida, já que todas as outras categorias se situaram na zona positiva, tendo mesmo havido em algumas um aumento da qualidade do desempenho.

Relativamente às duas aulas seguintes, terceira e quarta, para além de apresentarem a totalidade dos comportamentos positivos, ainda revelam tender para o nível máximo, sendo que na penúltima aula apenas as duas subcategorias do *feedback* se ficaram pelo submáximo.

Os pontos mais frágeis deste estagiário foram o comportamento do professor nos três momentos da aula, a prelecção na parte fundamental e final e a subcategoria relativa à frequência de *feedback*. No entanto, se retirarmos ao conjunto dos registos das cinco aulas a aula de avaliação, aquelas fragilidades praticamente deixam de existir, passando de oito para três os comportamentos na zona negativa: as duas subcategorias do encerramento da aula (prelecção final e comportamento do professor) e a subcategoria de comportamento do professor na parte fundamental, todas elas com um só registo negativo.

Relativamente à aula de avaliação, voltamos a deparar com as mesmas dificuldades da generalidade dos estagiários anteriores, aqui tornadas demasiado evidentes quer pela diminuição generalizada do valor dos registos e aumento significativo do número de registos negativos, quer pelo que o estagiário afirma no seu relatório final de estágio:

“(...) avaliação foi outras das situações que despertou algumas dificuldades, uma vez que a formação que trazemos da faculdade é mínima, e dada a subjectividade da mesma acho que esta é uma lacuna deve ser minimizada.”

“(...) processo de avaliação sumativa ficou bastante facilitado, já que serviu apenas para dissipar dúvidas decorrentes do processo de avaliação formativa.(...)”

“A avaliação sumativa, tem como principal objectivo confirmar o descrito nas avaliações que se têm vindo a desenvolver ao longo do processo ensino-aprendizagem, em alguns casos poderá também servir para retirar algumas dúvidas que temos em relação determinados alunos.(...)”

Do exposto podemos retirar que o estagiário demonstra dominar cognitivamente o objectivo dos vários momentos de avaliação, neste caso a avaliação sumativa, mas ainda não consegue estruturar uma aula e implementá-la de forma a conseguir observar e registar os dados, sem que tal afecte o normal decurso da mesma, a qualidade da sua intervenção pedagógica e o processo de aprendizagem dos alunos.

Para que tal aconteça, a observação deve traduzir-se num planeamento e numa programação bem reflectida, em que *o quê, o quando, o como, com que objectivo e com que instrumentos*, têm de ser clara e previamente definidos.

Por outro lado, parece-nos que o estagiário não teve plena consciência do que efectivamente aconteceu na aula de avaliação sumativa, já que no respectivo relatório ele afirma: *“Boa aula, com muita actividade e bom desenvolvimento mas de onde poderei retirar muita informação.”*, quando, para o orientador, apresentou um conjunto de comportamentos de nível negativo: no seu comportamento na fase inicial da aula,

não tendo todos os alunos no campo de visão; na prelecção da parte fundamental da aula em que não apresentou as tarefas de forma correcta e/ou completa; na frequência do *feedback*, em que não verificou os efeitos daquele e no seu comportamento na parte fundamental, em que não conseguiu manter um posicionamento e uma deslocação correctos durante toda a aula.

De entre os comportamentos dentro da zona positiva, verifica-se uma diminuição de qualidade da intervenção pedagógica do estagiário na grande maioria das categorias (prelecção inicial; prelecção fundamental – qualidade do discurso; *feedback* – qualidade do *feedback*; demonstração; prelecção final; clima da aula – relação professor-aluno; decisões de ajustamento e regras de segurança – disposição de materiais ou tarefas), sendo sintomática a diminuição do nível qualitativo de todas as categorias relacionadas com a dimensão Instrução – todas as prelecções, mais acentuada a da parte fundamental, *feedback* e demonstração e, a merecer um destaque particular, a relação professor-aluno, que tendo sido até à data de nível máximo, sofreu uma ligeira diminuição no seu nível qualitativo, consequência, tudo leva a crer, da forma diferente de estar do professor naquela aula.

F-17

Tabela 19: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total na zona positiva
24/04/06	0	0	0	0	5	4	8	17	17
15/05/06	0	0	1	3	4	2	7	17	13
17/05/06	0	0	0	2	4	4	7	17	15
22/05/06	1	0	0	1	4	3	8	17	15
24/05/06	0	0	0	1	4	4	8	17	16

Tabela 20: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial	-	-	-	1	3	-	1
	Comportamento do Prof.	-	-	-	-	-	-	5
Parte Fundamental	Prelecção	-	-	-	2	3	-	-
	Feedback	-	1	-	-	1	2	1
	Demonstração (Total ou Parcial)	-	-	-	-	3	2	-
	Comportamento do Prof.	-	-	-	-	-	5	-
Parte Encerramento	Prelecção Final	-	-	-	-	-	3	2
	Comportamento do Prof.	-	-	-	-	-	-	5

Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		-	-	1	-	-	1	3
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	-	-	-	-	5	-	-
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	-	1	4
	Disciplina		-	-	-	-	-	-	5
	Decisões de Ajustamento		-	-	-	3	2	-	-
	Regras de Segurança		-	-	-	-	-	-	5
			-	-	-	-	-	-	5

Tabela 21: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	
Parte Inicial	Prelecção Inicial	4	2,5	3	3	3	
	Comportamento do Prof.	4	4	4	4	4	
Parte Fundamental	Prelecção	3	2,5	2,5	3	3	
		4	3	3	4	4	
	Feedback	3	4	3,5	1,5	3,5	
		3	3	3,5	2,5	3,5	
	Demonstração (Total ou Parcial)	3,5	3	3	3,5	3	
Comportamento do Prof.	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5		
Parte de Encerramento	Prelecção Final	3,5	4	4	3,5	3,5	
	Comportamento do Prof.	4	4	4	4	4	
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		4	2	3,5	4	4
	Clima da aula	Relação Prof.- Aluno	3	3	3	3	3
		Relação Aluno-Aluno	3,5	4	4	4	4
	Disciplina		4	4	4	4	4
	Decisões de Ajustamento		3	2,5	2,5	3	2,5
	Regras de Segurança		4	4	4	4	4
			4	4	4	4	4

Apresentação e discussão dos dados:

Este estagiário demonstra uma evolução, embora pouco consolidada. Se observarmos o quadro relativo à frequência dos comportamentos por níveis, verificamos que a primeira aula apresenta a totalidade dos comportamentos na zona positiva, o que se altera na aula seguinte, sendo que a partir desse momento, assistimos a um aumento - progressivo até à última aula, onde é atingido um máximo de dezasseis comportamentos de nível positivo, não tendo voltado a atingir os valores da primeira aula.

Este abaixamento no nível da prestação do estagiário pode ter sido influenciado pelo tempo de aproximadamente três semanas que o estagiário esteve sem leccionar, o que mais confirma a nossa ideia de falta de consolidação dos conhecimentos.

Passando à análise dos registos, constatamos que:

- existiram onze categorias e/ou subcategorias em que os registos foram totalmente de nível positivo e, de entre estas, cinco apresentaram sempre

o nível máximo: *Comportamento do professor* (parte inicial); *Comportamento do professor* (parte fundamental); *Disciplina* e as duas subcategorias respeitantes *Regras de segurança*;

- num total máximo de oitenta e cinco registos, nove (10,58%) foram de nível negativo;
- apenas na categoria referente às *Decisões de ajustamento*, o número de registos negativos (3), foram superiores aos positivos (2), sendo a única categoria negativa na última aula;
- seis das categorias e/ou subcategorias, não chegaram a atingir o valor máximo em nenhuma das aulas;
- em relação aos relatórios destas aulas, elaborados pelo estagiário, não podemos deixar de referir, até por ser alvo de avaliação, a sua estrutura gravemente deficiente, quer em termos de conteúdos como da morfologia da escrita, que os torna praticamente ininteligíveis.

Comparando os dois indivíduos, é indubitável a diferença de competência entre eles, sendo que para o segundo seria impossível de alcançar aquela classificação final, assim como os 8,9 valores no máximo de 11, que obteve nas actividades de Ensino-Aprendizagem, caso se tivessem observado rigorosamente os parâmetros e critérios previstos no Guia de Estágio Pedagógico.

Mais uma vez, estamos perante uma situação que nos leva à conclusão de que, para lá do real desempenho dos estagiários, existem inúmeros outros factores que não estando expressos e não sendo unanimemente reconhecidos, nem constantes, revelam-se, no entanto, extremamente influentes na decisão dos orientadores, contribuindo de forma decisiva para a classificação final dos estagiários.

Nível classificativo de 16 valores

G -16

Tabela 22: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	0	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total na zona positiva
24/11/2005	0	1	0	4	2	10	0	0	17	10
9/02/2006	0	0	0	1	4	12	0	0	17	12
16/02/2006	0	0	0	2	5	10	0	0	17	10
23/03/2006	5	0	0	0	0	9	1	2	12	12
24/05/2006	0	0	0	0	4	13	0	0	17	13

Tabela 23: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial		-	-	3	1	1	-	-
	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	5	-	-
Parte Fundamental	Prelecção		-	-	-	3	2	-	-
			-	-	-	2	3	-	-
	Feedback		-	-	-	1	3	-	-
			-	-	1	-	3	-	-
	Demonstração (Total ou Parcial)		-	-	-	2	2	-	-
Parte de Encerramento	Comportamento do Prof.		-	-	1	-	4	-	-
	Prelecção Final		-	-	1	3	-	-	-
Decurso da Aula	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	4	-	-
	Gestão do Tempo de Aula		-	-	1	1	3	-	-
	Clima da aula	Relação Prof.- Aluno	-	-	-	1	4	-	-
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	1	3	-	1
	Disciplina		-	-	-	-	4	-	1
	Decisões de Ajustamento		1	-	-	-	3	1	-
	Regras de Segurança		-	-	-	-	5	-	-
-			-	-	-	5	-	-	

Tabela 24: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias		1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
Parte Inicial	Prelecção Inicial		2	2	2	3	2,5
	Comportamento do Prof.		3	3	3	3	3
Parte Fundamental	Prelecção		3	2,5	2,5	3	2,5
			3	2,5	3	3	2,5
	Feedback		3	3	2,5	0	3
			3	2	3	0	3
	Demonstração (Total ou Parcial)		3	2,5	2,5	0	3
Parte de Encerramento	Comportamento do Prof.		2	3	3	3	3
	Prelecção Final		2	2,5	2,5	0	2,5
Decurso da Aula	Comportamento do Prof.		3	3	3	0	3
	Gestão do Tempo de Aula		2	2,5	3	3	3
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	2,5	3	3	3	3
		Relação Aluno-Aluno	2,5	3	3	4	3
	Disciplina		3	3	3	4	3
	Decisões de Ajustamento		1	3	3	3,5	3
	Regras de Segurança		3	3	3	3	3
3			3	3	3	3	

Apresentação e discussão dos dados:

As aulas deste estagiário apresentam-se muito espaçadas relativamente às datas, o que se prende com a forma como o núcleo optou por fazer a distribuição e rotação das turmas pelos estagiários, mantendo-se, no entanto, o critério das cinco últimas aulas.

Observando estes registos consideramos que existiu uma ligeira evolução, mais notória nas três últimas aulas, onde os comportamentos na zona positiva são de 10, 12 e 13, respectivamente.

Simultaneamente, é notória a tendência de aproximação dos valores negativos da fronteira entre as duas zonas, havendo uma concentração expressiva de comportamentos no nível 2,5, com excepção da aula de avaliação sumativa, onde não ocorreram comportamentos respeitantes a cinco das categorias.

Se excluirmos a aula de avaliação sumativa e nos fixarmos nas aulas imediatamente antes e depois daquela, verificamos que existiu uma evolução quer em termos do aumento do número de comportamentos positivos, quer na concentração de todos os negativos no nível 2,5, portanto, muito próximos do nível positivo.

No entanto, temos de reconhecer que a evolução não é muito consistente e que o estagiário, apesar de ter resolvido as dificuldades que evidenciava, ainda terminou o ano lectivo com problemas ao nível das prelecções, sendo que na parte fundamental da aula as dificuldades não são só em relação ao conteúdo a transmitir mas também à forma de o transmitir, já que neste caso o conteúdo do discurso, comparativamente com os outros momentos de prelecção, é mais exigente em termos científicos, mais extenso e mais frequente, exigindo conhecimento científico aprofundado da matéria, assim como precisão, clareza e economia do discurso.

Relativamente à aula de avaliação, estamos perante uma concepção que designamos de “conservadora” e que os estagiários resistem em abandonar, em nosso entender por uma questão de segurança, porque não só coincide com a imagem das aulas de avaliação a que eles próprios foram sujeitos no ensino secundário, como é pouco exigente em termos de estruturação e organização, já que os alunos são observados um a um.

Este modelo traduz-se pela falta de comunicação ao aluno do que se espera dele em termos de comportamentos para avaliação, não lhe sendo dada qualquer informação nem na forma de demonstração nem de *feedback*, receando-se que esta possa vir a repercutir-se nos resultados da avaliação.

Neste tipo de aula, o papel do professor não é o de agente de ensino, mas antes o de observador e registador da prestação dos alunos, demasiado evidente

neste caso quando, na aula de avaliação deixa de haver *feedback* ao contrário do registado nas restantes.

Neste aspecto devemos ainda ter em atenção que o nível das categorias respeitantes ao *feedback* (frequência e qualidade), oscilou, ao longo das cinco aulas estudadas, entre o 2,5 e o 3, revelando-nos falta de consolidação destes conhecimentos e de alguma forma justificando também a ausência de *feedback* na aula de avaliação, permitindo-nos perceber que em situação de maior pressão, com preocupações acrescidas, o professor descarta os aspectos mais complexos e que estão menos interiorizados, sofrendo estes uma maior diminuição na qualidade.

H-16

Tabela 25: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total zona positiva
24/04/2006	1	1	0	1	7	1	6	17	14
04/05/2006	0	0	2	1	6	2	6	17	14
08/05/2006	0	0	1	2	6	0	6	17	12
15/05/2006	0	0	1	1	6	2	7	17	15
22/05/2006	0	0	0	0	6	0	11	17	17

Tabela 26: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias		1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial		-	-	-	-	-	-	5
	Comportamento do Prof.		-	-	1	-	3	-	1
Parte Fundamental	Prelecção		-	-	-	1	4	-	-
			-	-	-	-	4	-	1
	Feedback		-	-	-	-	5	-	-
			-	-	-	3	2	-	-
	Demonstração (Total ou Parcial)		-	-	-	-	2	2	1
Parte de Encerramento	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	3	2	-
	Prelecção Final		-	-	-	-	3	-	2
	Comportamento do Prof.		-	-	-	-	-	-	5
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		1	-	2	-	-	-	2
	Clima da aula	Relação Prof.- Aluno	-	-	-	-	1	1	3
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	-	-	5
	Disciplina		-	-	-	-	-	-	5
	Decisões de Ajustamento		-	1	3	-	-	-	1
			-	-	-	-	-	-	5
	Regras de Segurança		-	-	-	-	-	-	5

Tabela 27: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	
Parte Inicial	Prelecção Inicial	4	4	4	4	4	
	Comportamento do Prof.	4	3	2	3	3	
Parte Fundamental	Prelecção	3	3	2,5	3	3	
		2,5	3	3	3	4	
	Feedback	3	3	3	3	3	
		3	2,5	2,5	2,5	3	
	Demonstração (Total ou Parcial)	3	3,5	3	3,5	4	
Parte de Encerramento	Comportamento do Prof.	3	3,5	3	3,5	3	
	Prelecção Final	3	3	4	2,5	4	
Decurso da Aula	Comportamento do Prof.	3	3	3	3	3	
	Gestão do Tempo de Aula	1	1	1	3	4	
	Clima da aula	Relação Prof.- Aluno	3,5	4	3	4	4
		Relação Aluno-Aluno	4	4	4	4	4
	Disciplina	4	4	4	4	4	
	Decisões de Ajustamento	1,5	2	2	2	3	
		4	4	4	4	4	
Regras de Segurança	4	4	4	4	4		

Apresentação e discussão dos dados:

Apesar da evolução não ser contínua face à diminuição do número de comportamentos na zona positiva na terceira aula, a partir daqui o número de comportamentos naquela zona vai aumentando progressivamente, terminando com 17, ou seja, 100% na zona positiva.

Simultaneamente, é visível uma deslocação dos valores da esquerda para a direita e, embora até à terceira aula continuem a existir o mesmo número de comportamentos na zona negativa (3) estes vão-se chegando progressivamente à fronteira das zonas sendo que na última aula todos os comportamentos se apresentam positivos.

Apesar de ter terminado com a totalidade de comportamentos na zona positiva, podemos constatar que neste momento final do Estágio ainda existem dificuldades nas categorias correspondentes a:

- comportamento do professor na parte inicial da aula;
- prelecção na parte fundamental da aula;
- qualidade do FB (identificação e resolução dos erros);
- gestão do tempo de aula (agravando-se em aulas de avaliação);
- decisões de ajustamento

Daqui retiramos indícios de que a capacidade do controlo do tempo de aula é directamente influenciada pela função do professor (estagiário) pelo que, quando aquele está em avaliação, portanto, numa função que requer dele mais concentração, a sua atenção é desviada de outros aspectos que aparentemente já estavam resolvidos levando-o a cometer erros, neste caso não controlando o tempo da aula.

Isto passa-se, concretamente, quando o professor concebe a aula de avaliação sumativa como uma aula diferente das outras, propondo situações de avaliação muito analíticas e usando uma observação individualizada, aluno a aluno, o que implica um gasto elevado de tempo por aluno, excedendo habitualmente o tempo disponível para a aula, num esforço de conseguir terminar a avaliação da turma.

No caso deste estagiário, conseguimos observar que nas duas aulas de avaliação sumativa, espaçadas de um mês aproximadamente, se registaram algumas evoluções significativas, relativamente à qualidade do discurso na prelecção da parte fundamental da aula e da parte final; à qualidade da demonstração; ao clima relacional professor-aluno e às decisões de ajustamento. Esta evolução e, especificamente, nestas categorias, revelam-nos ter havido aprendizagem sobre a estrutura da aula de avaliação.

A concepção, muito comum entre os estagiários, de que uma aula de avaliação é um momento em que o professor se deve limitar a observar e a registar os dados dessa observação, parece ter sido ultrapassada no período que medeia a primeira e a segunda aula de avaliação sumativa, parecendo-nos ter ficado percebida a concepção de aula de avaliação como mais uma oportunidade de ensinar os alunos, devendo, por isso, os episódios de Instrução serem mantidos senão melhorados.

Isso pode ser constatado neste estagiário pelo aumento do nível qualitativo do conteúdo das prelecções (critérios de êxito, componentes críticas, objectivos, etc.) da parte fundamental da aula, revelando-nos a preocupação do professor em propor as tarefas de forma clara aos seus alunos, facilitando-lhes a avaliação e também pela manutenção do mesmo nível (3) na qualidade da forma de apresentação da tarefa (audível, sequente e cientificamente correcto).

A melhoria da qualidade da demonstração também é reveladora da aprendizagem do estagiário sobre a importância da transmissão duma imagem correcta da tarefa aos alunos.

Da mesma forma, o aumento do nível qualitativo da prelecção final revela-nos a aprendizagem que entretanto o estagiário adquiriu sobre a importância deste momento, sobretudo tratando-se de uma aula de avaliação sumativa, onde deve haver lugar a um balanço tanto da prestação e evolução dos alunos ao longo da unidade didáctica, como dos resultados da avaliação que acabaram de realizar, assim como à introdução e motivação para a matéria seguinte.

Comparando os dois estagiários, percebemos que, apesar de terem atingido a mesma classificação final no Estágio Pedagógico (16 valores), apresentam perfis distintos:

O primeiro apresenta:

- um máximo de 76,5% de comportamentos na zona positiva, precisamente na última aula;
- comportamentos na zona negativa em todas as aulas, tendo terminado com 23,5% na zona negativa;
- não realizou comportamentos sem que tal se justificasse

O segundo apresenta:

- 100% dos comportamentos na zona positiva na última aula;
- foi aproximando de forma progressiva, mas constante, os valores negativos da zona de fronteira até a ultrapassar na última aula;
- apresentou sempre comportamentos na totalidade das categorias;
- estruturou e implementou aulas de avaliação preocupando-se em manter a qualidade do ensino;
- o número de comportamentos de nível máximo foram aumentando progressivamente de 6 (seis) para 11 (onze).

Destes resultados podemos considerar que apesar da mesma classificação final e duma parcial muito próxima, 8,4 e 8,6 valores, respectivamente, estes dois estagiários vão entrar para a carreira docente com uma significativa diferença de competência no que respeita à intervenção pedagógica.

Embora se encontrem em ambos indícios de evolução neste domínio ao longo destas últimas cinco aulas, estes não chegam para justificar os elevados valores

classificativos alcançados na área das Actividades de Ensino-Aprendizagem, face a um número tão elevado de comportamentos negativos nesta fase final da sua formação, sobretudo no que diz respeito ao primeiro indivíduo.

Nível classificativo de 15 valores

I-15

Tabela 28: Frequência dos comportamentos por níveis em cada aula

Aulas	0	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total de comportamentos	Total na zona positiva
15/03/2006	3	1	3	5	2	3	0	0	17	3
02/05/2006	0	1	5	5	4	1	0	1	17	2
04/05/2006	3	2	2	2	2	5	1	0	17	6
08/05/2006	1	0	0	2	2	10	0	2	17	12
15/05/2006	0	0	0	1	1	9	3	3	17	15

Tabela 29: Totalidade das ocorrências por nível e por categoria, no conjunto das aulas

Partes da Aula	Categorias		0	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Parte Inicial	Prelecção Inicial		-	-	-	2	1	2	-	-
	Comportamento do Prof.		-	-	-	1	1	2	1	-
Parte Fundamental	Prelecção		-	1	1	1	-	2	-	-
	Feedback		-	2	1	-	1	1	-	-
	Demonstração (Total ou Parcial)		-	-	2	1	-	2	-	-
	Comportamento do Prof.		1	-	2	-	-	2	-	-
Parte Encerramento	Prelecção Final		-	-	1	1	-	-	-	-
	Comportamento do Prof.		3	-	-	1	1	-	-	-
Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		1	-	-	1	1	2	-	-
	Clima da aula	Relação Prof.-Aluno	-	-	1	-	2	1	1	-
		Relação Aluno-Aluno	-	-	-	-	-	2	-	3
	Disciplina		-	-	-	1	1	2	-	1
	Decisões de Ajustamento		1	1	-	2	1	-	-	-
	Regras de Segurança		-	-	-	-	-	5	-	-
		-	-	-	-	2	2	1	-	

Tabela 30: Registos dos níveis por aula e por categoria

Partes da Aula	Categorias	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
Parte Inicial	Prelecção Inicial	2	2,5	2	3	3
	Comportamento do Prof.	2,5	2	3	3	3,5
Parte Fundamental	Prelecção	2	1,5	1	3	3
	Feedback	1,5	1,5	2	3	3
	Demonstração (Total ou Parcial)	1	1,5	1	2,5	3
	Comportamento do Prof.	2	1,5	1,5	3	3
Parte de Encerramento	Prelecção Final	1,5	1,5	0	3	3
	Comportamento do Prof.	2	2	1,5	2	3
	Prelecção Final	0	2	0	0	2,5
	Comportamento do Prof.	0	2	3,5	4	4

Decurso da Aula	Gestão do Tempo de Aula		0	2	3	2,5	3
	Clima da aula	Relação Prof.- Aluno	1,5	2,5	2,5	3	3,5
		Relação Aluno-Aluno	3	4	3	4	4
	Disciplina		2	2,5	3	3	4
	Decisões de Ajustamento		2,5	1	0	2	2
	Regras de Segurança		3	3	3	3	3
3			2,5	2,5	3	3,5	

Apresentação e discussão dos dados:

A prestação deste estagiário traduz o limite mínimo de preparação do conjunto dos estagiários deste ano lectivo da FCDEF-UC, já que foi o que obteve a menor classificação final - 15 valores.

Pela primeira vez constatámos, no conjunto das cinco aulas, um número de registos negativos (47) superior ao número de registos positivos (38), sendo esta diferença francamente expressiva.

No entanto, a evolução deste estagiário ao longo das cinco aulas é evidente, principalmente no que respeita ao número de comportamentos na zona positiva, os quais vão aumentando significativamente, passando de uma prestação francamente negativa, senão mesmo desastrosa, da primeira aula, para uma quinta aula já de nível positivo.

Na situação deste estagiário, em que as aulas são de níveis muito distintos e evidenciam muitos e diferentes problemas, optámos por fazer uma análise aula a aula.

Assim, podemos constatar que, na primeira, o estagiário apenas conseguiu desempenho positivo na relação aluno-aluno, (categoria de Clima da aula) e nas duas subcategorias relativas à Segurança. Todas as outras foram de nível francamente negativo, tendo mesmo, em três delas, sido de nível zero (0), significando ausência de comportamento.

Neste sentido e, relativamente à primeira aula, facilmente podemos fazer a seguinte leitura:

- as prelecções inicial e fundamental pouco esclarecedoras, conjuntamente com um *feedback* quase inexistente e de má qualidade, complementado com demonstrações pouco elucidativas e a inexistência de capacidade em tomar decisões de ajustamento que invertessem o sentido das coisas, levaram ao surgimento de problemas disciplinares que deterioraram a

relação professor-aluno. Apesar de todos estes problemas, o “professor” não teve consciência dos erros de comportamento que estava a cometer nem disponibilidade para os corrigir.

Ainda a confirmar esta leitura, temos a falta de controlo sobre os tempos de aula e a conseqüente inexistência da parte de encerramento da mesma, por manifesta falta de tempo disponível.

Surpreendente é o relatório elaborado pelo estagiário, onde as suas percepções sobre o decurso da aula surgem em completa divergência com os registos do orientador.

Senão, atentemos nas suas afirmações:

- comportamento do “professor” na parte fundamental da aula: *“O posicionamento e a circulação foram correctos ao longo de toda a aula, o que me permitiu garantir a percepção global da turma, manter todos os alunos no meu campo de visão, controlar eficazmente as diversas situações e intervir no desempenho das tarefas atribuídas.”;*
- gestão do tempo de aula, em que o orientador lhe atribuiu o nível zero: *“Não senti dificuldades no controlo do tempo de aula, no entanto o tempo que estava planeado para a organização do objectivo operacional 2 não foi cumprido, e na opinião do orientador o tempo de exercitação para a técnica de barreiras deveria ter sido maior. A organização e a transição entre as tarefas poderiam ter sido mais rápidas. O facto de não ter montado antes do início da aula o circuito das barreiras, diminuiu o tempo de exercitação.”*
- prelecções ao longo da aula: *“Na instrução, utilizei uma linguagem clara, objectiva, audível e adequada ao público-alvo, levando os alunos a compreender toda a informação que transmiti.”*
- clima/disciplina: *“A turma apresentou um bom comportamento. Os alunos mostraram ser empenhados e envolverem-se com motivação, em todas as tarefas propostas. Verifiquei a presença de um clima positivo no decorrer de toda a aula e a ausência de comportamentos desvio significativos.”* *“Apresentei uma constante preocupação em motivar os alunos, de maneira a que estes se empenhassem o mais que pudessem nas tarefas e, procurei dinamizar a aula o melhor possível, (...).”;*
- *feedback*: *“(…), no entanto nos últimos três, quatro minutos, diminui um pouco, na transmissão de feedbacks, não em quantidade, mas a maioria dos feedbacks fornecidos foi de reforço positivo e sem conteúdo.”*

De referir ainda que, a finalizar, o estagiário refere os factores que considerou serem determinantes no sucesso e insucesso desta aula em que podemos ler:

“(…),os factores determinantes de sucesso da actividade foram: a activação geral, dinâmica,

direccionada para a parte fundamental, activando e motivando os alunos para as tarefas seguintes, ao mesmo tempo que exercitavam algumas das componentes críticas da técnica de corrida de barreiras, o elevado número de feedbacks transmitidos (utilizando muitas palavras chave) na tentativa constante de corrigir o erro, apesar de ter decrescido nos últimos minutos e a de voz de comando, audível e não sendo monocórdica, conseguindo castigar ou reforçar a tarefa ou gesto técnico executado.”;

E ainda: *“Relativamente aos factores de insucesso destaco: o facto de não ter montado o circuito das barreiras antes do início da aula, diminuindo desta forma o tempo de exercitação.”*

Tudo isto nos revela que o estagiário não domina, cognitivamente, as dimensões técnicas de intervenção pedagógica e daí as inúmeras falhas aquando da sua intervenção em aula.

Tão grave quanto isto, é a total falta de capacidade reflexiva que manifesta, tanto no decurso da acção, como sobre a acção.

Passando à segunda aula e, apesar dos registos na zona positiva terem passado de três para dois, é já evidente uma ténue evolução traduzida concretamente em quatro aspectos:

- a inexistência de categorias sem ocorrência de comportamentos;
- o surgimento de um comportamento de nível máximo, relativo à relação aluno-aluno, pertencente à categoria de Clima da aula, embora esta subcategoria seja apenas em parte influenciada pelo comportamento do professor;
- a existência da fase de encerramento da aula, apesar de negativa;
- um aumento do nível qualitativo da Gestão do tempo de aula, em grande parte influenciada pelo anterior.

À excepção do referido, os restantes registos destas duas aulas são em tudo idênticos, sendo também idêntico o seu nível qualitativo.

No que respeita ao balanço do estagiário, mais uma vez nada tem a ver com o que nos é transmitido pelos registos do orientador, sendo em tudo semelhante ao relatório da aula anterior, pelo que vamos transcrever apenas o que consideramos mais ilustrativo.

Assim temos:

Em relação aos episódios de instrução propriamente dita, que correspondem na grelha às prelecções nos três momentos da aula mas com relevância para a parte fundamental e onde os valores alcançados são francamente negativos, o estagiário

afirma: *“Na instrução, utilizei uma linguagem clara, objectiva, audível e adequada ao público-alvo, levando os alunos a compreender toda a informação que transmiti.”*

Como vemos, resumiu a Instrução à forma do discurso, ignorando o conteúdo, o que vem confirmar a apreciação do orientador.

No que respeita ao *Feedback*, em que ambas as subcategorias alcançaram o nível de 1,5, temos: *“Os feedbacks que transmiti aos alunos foram adequados, a nível quantitativo, qualitativo e de variedade.”*, o que a ser verdade corresponderia a um registo, no mínimo, de nível 3.

Relativamente ao Comportamento do professor na Parte fundamental da aula, que, tal como na primeira aula foi de nível 2, significando que foram cometidos vários erros tanto de posicionamento como de deslocamento, o estagiário afirma:

“O posicionamento e a circulação foram correctos ao longo de toda a aula, o que me permitiu garantir a percepção global da turma, manter todos os alunos no meu campo de visão, controlar eficazmente as diversas situações e intervir no desempenho das tarefas atribuídas.”, o que se correspondesse à realidade teria implicado um registo de valor máximo da parte do orientador.

No que respeita à Gestão do tempo de aula, cujo nível aumentou de 0 para 2 (controlou o tempo programado para cada uma das três partes da aula), o que, em parte se fica a dever à realização da parte de encerramento, mesmo assim, negativa, o estagiário afirma: *“Não senti dificuldades no controlo do tempo de aula, tendo cumprido todos os tempos previamente planeados para os vários exercícios e para a sua organização, para a transição e para a instrução. Tanto a organização, como a transição, foram bastante eficazes. As organizações foram rápidas (constituição dos grupos foi sempre idêntica) o que fez com que os tempos de transição decorressem da melhor forma.”*

Por fim, relativamente à Disciplina, em face do valor alcançado, parece não ter ainda conseguido um controlo adequado da turma, apesar de referir: *“A turma apresentou um bom comportamento. (...) os alunos mostraram ser empenhados e envolveram-se com motivação...”*

Perante o exposto, não temos dúvidas em reafirmar que este estagiário não tem a mínima consciência da sua prestação em aula.

Quanto à terceira aula, podemos dizer que se mantêm uma tendência evolutiva, concretamente no que diz respeito aos comportamentos registados na zona positiva, que passaram de dois na aula anterior para seis nesta aula, apesar de continuarmos com uma percentagem de 64,7% de registos na zona negativa.

Pela primeira vez o estagiário teve uma prestação positiva no Comportamento do professor nas partes inicial e final da aula, na Gestão do tempo de aula e na Disciplina, para além de ter mantido os valores positivos na relação aluno-aluno, pertencente ao Clima da aula e na Segurança, na subcategoria relacionada com as instalações e materiais.

Como aspectos negativos, temos:

- o regresso de comportamentos ausentes (Demonstração, Prelecção final e Decisões de ajustamento);
- uma Parte fundamental da aula com um nível qualitativo muito baixo, com uma Prelecção e um Feedback muito fracos, sem Demonstração e com um Comportamento do professor ainda mais baixo que na aula anterior, não revelando consciência sobre o seu posicionamento e deslocação, reflectindo-se tudo isto, e, mais uma vez, na relação professor-aluno, (Clima da aula).

De destacar um aspecto curioso relativamente às duas subcategorias pertencentes à Parte de encerramento, em que o estagiário apresenta uma prestação acima da média no que respeita ao seu comportamento mas com um discurso vazio relativamente aos objectivos do momento, pelo que obteve (0) zero.

No que respeita à reflexão do estagiário sobre a sua prestação, mantêm-se as discrepâncias entre o que podemos entender dos registos do seu orientador e aquilo que o próprio afirma.

Assim, e só para referirmos as mais notórias, temos:

- relativamente à Demonstração, que o orientador considerou não ter existido, o estagiário afirma: *“Optei por realizar eu mesmo as demonstrações e as explicações dos conteúdos abordados. Fi-lo, porque senti que poderia ser uma maneira de não perder tanto tempo com as transições de tarefa para tarefa.”*
- no que respeita ao posicionamento e circulação (comportamento do professor na parte fundamental), com um nível de 1,5 atribuído pelo orientador, o estagiário diz-nos: *“O posicionamento e a circulação foram correctos ao longo de toda a aula, o que me permitiu garantir a percepção global da turma, manter todos os alunos no meu campo de visão, controlar eficazmente as diversas situações e intervir no desempenho das tarefas atribuídas.”*, o que a ser verdade corresponderia a um registo de nível máximo ou, no mínimo, submáximo;

- em relação às Prelecções, principalmente da parte fundamental da aula, já que é onde se passa a maior parte dos episódios de Instrução e, onde o estagiário não consegue alcançar qualquer notação positiva, podemos ler no seu relatório: *“Na instrução, utilizei uma linguagem clara, objectiva, audível e adequada ao público-alvo, levando os alunos a compreender toda a informação que transmiti.”*; e, especificamente em relação ao *Feedback*, onde nas duas subcategorias obteve 1 e 1,5, respectivamente, ele continua: *“Os feedbacks que transmiti aos alunos foram adequados, a nível quantitativo, qualitativo e de variedade.”*

De positivo temos a realçar que, pela primeira vez, houve um relativo consenso entre o orientador e o estagiário em relação a uma das categorias, concretamente a Gestão do tempo de aula, já que o nível registado foi de 3, enquanto o estagiário afirma: *“Não senti dificuldades no controlo do tempo de aula, tendo cumprido todos os tempos previamente planeados para os vários exercícios e para a sua organização, para a transição e para a instrução. Tanto a organização, como a transição, foram bastante eficazes. As organizações foram rápidas (constituição dos grupos foi sempre idêntica) o que fez com que os tempos de transição decorressem da melhor forma.”*; no entanto, ainda há uma sobrevalorização por parte do estagiário em relação ao seu desempenho, dado que de acordo com o modo como o descreve, corresponderia a um nível 4.

Também em relação à categoria da Disciplina se verificou um consenso entre orientador e estagiário tendo o primeiro atribuído, pela primeira vez, o nível 3, o que está de acordo com as afirmações do estagiário: *“A turma apresentou um bom comportamento. No geral, os alunos mostraram ser empenhados e envolverem-se com motivação, em todas as tarefas propostas. Verifiquei a presença de um clima positivo no decorrer de toda a aula e a ausência de comportamentos desvio significativos.”*

Passando para a quarta aula, verificamos uma nítida evolução da prestação do estagiário, com 12 registos na zona positiva (70,6%), o que significa que pela primeira vez, os comportamentos de nível positivo, não só superaram os negativos, como o fizeram duma forma expressiva.

Com nível negativo mantêm-se:

- a subcategoria da frequência de *Feedback*, que, apesar de crescer em qualidade, expresso pelo nível 3 alcançado na correspondente subcategoria, ainda não atinge a frequência apropriada.

- o Comportamento do professor na fase fundamental da aula (2,5), em que continua a demonstrar falta de capacidade para se deslocar e posicionar correctamente no decurso total da aula.
- a categoria Prelecção final, em que o estagiário assumiu comportamentos correctos no encerramento da aula, tendo *reunido os alunos no seu campo de visão e conseguido mantê-los atentos e participativos*, o que lhe valeu o nível quatro, mas apresentando um discurso completamente vazio nos aspectos que deveriam ter sido focados, apresentando, por isso, uma prelecção final de nível zero.
- a Gestão do tempo de aula, na qual tinha demonstrado nível positivo na aula anterior, mas que agora não conseguiu manter.
- as Decisões de ajustamento, categoria em que definitivamente o estagiário não consegue demonstrar evolução, o que está de acordo com o que temos vindo a afirmar sobre a sua manifesta falta de capacidade reflexiva, fundamental para haver evolução nesta categoria, o que está em linha com o que já anteriormente verificámos sobre a grande dificuldade que a tomada de decisões de ajustamento de qualidade se afigura para os professores inexperientes.

Pelos resultados obtidos até aqui, podemos mesmo afirmar que esta dificuldade é inversamente proporcional ao nível de desempenho dos estagiários.

Para lá destes aspectos negativos, existem, vários positivos que passamos a citar:

- apresenta seis categorias em que pela primeira vez alcançou um registo positivo: prelecção inicial e comportamento do professor na fase inicial, qualidade do *Feedback*, Demonstração e relação professor-aluno da categoria Clima da Aula.
- deste conjunto de registos positivos, dois deles foram de nível máximo: Comportamento do Professor na fase final da aula e relação aluno-aluno da categoria Clima da Aula.
- pela primeira vez apresentou nível positivo na relação professor-aluno, o que se justifica pela evidente evolução da qualidade da intervenção pedagógica do estagiário que se reflectiu de imediato naquela relação.

Apesar disto, continuamos a considerar haver uma sobrevalorização da sua intervenção pedagógica, no relatório de reflexão sobre a aula.

Se, por um lado, é inegável a sua evolução por outro continua a verificar-se a tendência do estagiário em se atribuir a prestação máxima, revelando, como já o afirmámos repetidamente, uma grave falta de capacidade de reflexão sobre a sua efectiva prestação.

Isto fica bem patente quando afirma: *“Na parte final, efectuei exercícios de flexibilidade, uma reflexão sobre a aula em conjunto com os alunos e forneci informações acerca dos conteúdos da próxima aula.”*, enquanto constatámos que o orientador não lhe reconheceu qualquer conteúdo pedagógico no discurso de encerramento, tendo-lhe atribuído o nível zero.

Mais adiante, no mesmo relatório afirma: *“O posicionamento (salvo poucos momentos que me fixei numa das pontas da piscina) e a circulação foram correctos ao longo de toda a aula, o que me permitiu garantir a percepção global da turma, manter todos os alunos no meu campo de visão, controlar eficazmente as diversas situações e intervir no desempenho das tarefas atribuídas.”*

Esta é efectivamente a descrição do nível submáximo ou mesmo máximo da nossa ficha de registos mas, de acordo com o orientador, a real prestação não passou do nível 2, ou seja: *“Revela preocupação sobre a sua deslocação e posicionamento mas não consegue fazê-lo correctamente durante toda a aula”*.

O mesmo se passa em relação à Gestão do Tempo de Aula, onde, segundo o orientador, ele ainda não consegue controlar o tempo das partes e das tarefas da aula, enquanto o estagiário nos diz: *“Não senti dificuldades no controlo do tempo de aula, cumprindo todos os tempos previamente planeados para os vários exercícios e para a sua organização, para a transição. O único tempo que não foi cumprido foi o da instrução inicial do objectivo operacional 3, onde ultrapassei o tempo planeado, e na opinião dos colegas e orientador com informação desnecessária, visto ter repetido algumas vezes as mesmas componentes críticas. As organizações e transições foram eficazes.”*

Por fim, chegámos à quinta e última aula deste conjunto, sem dúvida a melhor do estagiário, onde apenas não atingiu nível positivo em duas categorias: Prelecção final e Decisões de ajustamento, categorias estas em que nunca se verificaram registos positivos, facto que, se em relação a esta última não é difícil de entender pelo que temos vindo a afirmar, em relação à Prelecção final, parece-nos que o problema desde sempre esteve no desconhecimento por parte do estagiário do que deveria abordar naquela parte da aula, o que nos parece que poderia ter sido

resolvido, nomeadamente pelo orientador da escola, que lhe reconhece sistematicamente aquela falta.

Concluindo, perante tudo o que verificámos relativamente a este estagiário, estamos em crer que a sua classificação final (quinze valores) terá sido conseguida à custa do desempenho nas outras três áreas do Estágio Pedagógico e mesmo nos âmbitos pertencentes à área 1 que não foram alvos deste estudo, todos eles realizados em grupo, e nunca pela qualidade da intervenção pedagógica evidenciada, realidade que não coincide com a nota de 7.9 valores (Bom), que lhe foi atribuída nesta área.

Esta classificação tanto final como parcial de nível Bom, atribuída a um estagiário que evidencia todas aquelas dificuldades, conduz-nos ao que há muito conjecturamos, sobre a existência duma tendência não declarada de redução da escala classificativa apenas aos dez valores positivos.

Desta forma, se justificam, não só, algumas das classificações aqui verificadas, como ainda a sua inflacção, já que, embora este estagiário tenha obtido a nota final de 15 valores (Bom), não deixou de ser o último classificado, tendo-se, portanto, mantido o critério da normatividade na avaliação.

10.3. Conclusões finais do Estudo de Avaliação Concorrente

Ao iniciarmos este ponto e face aos resultados aqui obtidos, surge-nos a afirmação de Pieron (1963), ***“Para prever a nota de um candidato vale mais conhecer o examinador do que o próprio candidato”***

Assim:

- A fidelidade da classificação final relativamente ao nível de conhecimentos e de desempenho alcançado no final do Estágio Pedagógico, pelo estagiário, não surge consistente.
- Parecem existir enviesamentos resultantes dos três tipos de factores: individual, devido à subjectividade; social, devido às diferenças de contextos entre os núcleos, e resultantes do próprio processo de avaliação em consequência dos vários efeitos (contraste, origem e halo, assimilação e pigmalião);
- Parece haver aqui um forte efeito de contraste, vindo a classificação final ancorada nas tarefas desempenhadas nas outras áreas e normalmente

melhor sucedidas, com grande impacto a nível do contexto escolar e que mais facilmente atingem (ou “suportam”) uma nota máxima ou próxima.

A sobrevalorização destas áreas para além de elevarem a classificação final do estagiário, apresentam-se ao mesmo tempo como “âncora” e justificação para que, apesar das insuficiências a nível da intervenção pedagógica, o estagiário possa atingir o nível final de *Muito Bom*.

- Poderão estar a ser usados critérios de avaliação normativos, comparando os estagiários entre si e/ou com os de anos anteriores;
- Poderão existir momentos de avaliação estimativa, não tanto por ausência de medida mas porque, inconscientemente, o avaliador produz um discurso à medida da imagem que criou sobre o estagiário;
- as classificações finais não são atribuídas exclusivamente por critérios e parâmetros explícitos no Guia de Estágio, já que os orientadores, apesar de registarem as falhas do estagiário ao longo das aulas, não lhes atribuem o peso real na avaliação final, relevando a sua importância;
- as classificações finais de Estágio Pedagógico apresentam-se, na sua generalidade, inflacionadas;
- existe uma evolução na qualidade da intervenção pedagógica dos estagiários e, conseqüentemente, na qualidade das suas aulas, no entanto, aquela não só é inconstante como não se apresenta consolidada no final do Estágio Pedagógico, fazendo dos anos seguintes decisivos em termos profissionais e revestindo de importância fundamental as condições sociais e profissionais com que os novatos se vão depara nos seus primeiros locais de docência.

Concluindo, as classificações finais dos estagiários parecem sofrer enviesamentos, reflexo dos vários efeitos sofridos por factores não controlados pelos avaliadores, entre os quais temos:

- a influência da nota com que o estagiário acede a Estágio e mesmo da “imagem” que os colegas ou mesmo o próprio fazem passar para os orientadores;
- as elevadas expectativas com que os estagiários iniciam o seu Estágio, transmitindo aos orientadores, no primeiro contacto, terem por objectivo final o nível de excelência, grande parte das vezes com a intenção de

colocar alguma “pressão” sobre os orientadores, criando uma auréola, nem sempre real, de aluno de excelência;

- a empatia que consegue estabelecer com os orientadores, desde o primeiro momento. Relembramos Garber (1991), quando afirma que o estagiário tem por objectivo último fazer passar para os orientadores uma imagem favorável de si.
- o impacto que o trabalho desempenhado pelo núcleo teve no contexto escolar, sendo aqui o tipo de contexto decisivo, já que escolas com Estágio pela primeira vez ou com reduzida iniciativa do corpo docente, fazem sobressair intervenções dos estagiários, que em outro contexto passariam despercebidas.
- a inexperiência dos orientadores que, perante a ausência de formação especializada, muito comum por falta de recursos humanos e económicos das entidades formadoras, se refugiam no seu próprio Estágio, reproduzindo-o e projectando-se, muitas vezes, no resultado final e na respectiva classificação. De acordo com Esteves (2001), é vulgar ouvirmos os orientadores das escolas, principalmente os mais recentes no desempenho da função, evocarem as suas experiências naquele momento de formação.

Estamos em crer que as características pessoais do estagiário, o contexto do Estágio e as características pessoais e, principalmente, de formação académica do orientador, são os grandes responsáveis pelos efeitos desencadeados nos avaliadores, levando à subjectividade do processo avaliativo, reconhecida por inúmeros autores, não como um fatalismo mas como Rosado e Colaço (2002) a entendem, como uma actividade subjectiva que tem de aceitar e enfrentar a sua própria falibilidade, enfrentando desafios técnicos, que reduzam os erros de avaliação e interpretação, e desafios éticos, sendo que o conhecimento dos factores de distorção tornará possível a procura de procedimentos susceptíveis de os ultrapassar (Hadi, 1994).

À semelhança do estudo intensivo, também aqui pretendemos concluir tentando encontrar um perfil de actuação e raciocínio do orientador durante o processo avaliativo, assim como perceber as características que a avaliação

resultante assume, fazendo a ponte entre os estudos apresentados no enquadramento teórico e os resultados aqui percebidos.

Para tal, recuperámos o quadro síntese apresentado inicialmente e completámo-lo com os dados percebidos deste estudo, apresentando-o em seguida.

Da sua leitura concluímos que no processo de avaliação do Estágio Pedagógico, os factores mais significativos no seu enviesamento são a falta de domínio de conhecimentos científicos e técnicos da parte do orientador, que dificultam a interpretação de referenciais e a elaboração dum processo avaliativo ajustado ao referencial, nomeadamente: estratégias de avaliação, construção de instrumentos de recolha de informação, sua aplicação e mobilização adequada dos dados recolhidos.

Esta falha de uma formação consistente, debilita o avaliador tornando-o mais permeável a influências externas e irrelevantes ao processo avaliativo, onde a carga afectivo-relacional surge na linha da frente, favorecida pela forma como se desenvolve o Estágio Pedagógico, em que as turmas do orientador são o contexto da aprendizagem do estagiário, implicando, por isso, um relacionamento muito próximo e duradouro entre ambos, com tudo o de positivo ou negativo que tal comporta.

O orientador fica, portanto, exposto a um conjunto de efeitos enviesadores da sua avaliação, tornando-a pouco clara para o estagiário e, por isso, pouco orientadora em termos formativos, surgindo desligada do processo de ensino-aprendizagem e não contribuindo para ele, colocando o estagiário numa situação em que, por um lado, se apercebe de que o referencial instituído não está a ser usado, pelo menos na sua plenitude, mas por outro, desconhece o referencial em relação ao qual está a ser “julgado”.

Este comportamento do orientador, apesar de inconsciente, reflecte-se na qualidade da avaliação, limitando-a na sua democracia, transparência e possibilidade de ser partilhada por todos os intervenientes, provocando nos estagiários um sentimento de irresponsabilidade em relação a todo o processo, já que se sente dele excluído.

É aqui que ele encontra espaço (e necessidade) de experimentar estratégias, normalmente comportamentais, que vão ao encontro das motivações, crenças e expectativas dos orientadores, numa atitude que não deixando de ser *oportunista*, é,

acima de tudo de *sobrevivência*, a qual, ao observarmos a média das classificações finais de Estágio Pedagógico ao longo dos anos, parece estar a resultar.

A resolução desta problemática, para além de cientificamente complexa, apresenta alguns constrangimentos, nomeadamente financeiros e de disponibilidade temporal, já que deve começar pela assumpção do problema da parte das instituições formadoras, à partida as mais interessadas na questão, consubstanciando-se numa maior oferta de formação específica no âmbito da formação inicial, onde a avaliação se enquadraria.

Também um maior acompanhamento por parte dos orientadores da faculdade seria fundamental, por duas razões principais: porque a multiplicidade de observadores tende a reduzir os desvios nas observações e pela relação de tipo intermitente mantida entre orientadores da faculdade e estagiários e o facto daqueles, normalmente, serem considerados e se assumirem, inequivocamente, como professores, não os deixar tão expostos aos tais efeitos enviesadores.

Estas medidas, apesar de fundamentais, implicariam um esforço adicional da parte das instituições formadoras e dos seus docentes, já que significariam acréscimos no serviço docente, a professores que muitas das vezes já estão no limite legalmente possível, e financeiro, no suporte das deslocações de ambos os orientadores.

Simultaneamente, a atribuição de maior peso à investigação e formação, na avaliação do desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário, devidamente prevista e considerada na distribuição de serviço docente de modo a proporcionar a disponibilidade necessária, poderia criar condições aos indivíduos para reflectirem sobre as suas necessidades formativas e apostarem numa formação continuada.

Por último, também uma forma de trabalho de pendor mais cooperativo, nas Escolas, ao contrário do isolamento a que os professores, normalmente, se votam, seria fundamental já que permitiria um processo de desenvolvimento profissional informal, através da partilha e discussão sistemática de conteúdos do foro científico-pedagógico-didáctico.

Quadro 30: Resultados do estudo de avaliação concorrente – Perfil do orientador-avaliado

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO			ORIENTADORES		
Paradigmas/ Perspectivas da avaliação (Rodrigues, 1994)	Características da Avaliação	Factores de Enviesamento da Avaliação	Perfil de Avaliação do EP	Características da Avaliação do orientador	Paradigmas/ perspectiva do orientador
<p>- Objectivista/ Técnica (avaliação como elemento de controlo e selecção, tem por função a repressão, a fiscalização e a promoção da reprodução social dominante)</p> <p>- Subjectivista/ Prática (avaliação é deslocada para os alunos e centra-se nos processos, constituindo parte integrante das próprias situações de aprendizagem, integrada no currículo, tem a função de auto-regulação)</p> <p>- Crítico/Crítica (avaliação é uma actividade crítica de aprendizagem e o</p>	<p>Alvarez Mendéz (2002):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Democrática - Ao serviço dos “aprendentes” - Negociada - Transparente - Contínua e integrada no currículo - Formativa, motivadora e orientadora e nunca sancionadora - Fomenta a participação dos “aprendentes”. - Assumida e exigida a responsabilidade de cada parte envolvida no processo. - Tende no sentido da 	<p>Jackson (1975), Jackson e Getzels (1961):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização do entusiasmo e participação dos alunos nas aulas e desvalorização dos exames. - Prevalência da sua avaliação prévia em relação ao resultado dos exames. <p>Rudman e outros (1977):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de domínio da parte técnica da avaliação. <p>Noizet e Caverni (1983):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Efeito de contraste</i> (uma mesma produção é considerada mais fraca se vier a seguir a uma “âncora” mais alta). - <i>Efeito origem ou halo</i> (uma mesma produção é julgada de forma diferente consoante as qualidades atribuídas ao produtor). - <i>Efeito assimilação</i> (tendência de as produções serem assimiladas pelas avaliações dadas anteriormente àquele produtor). - <i>Efeito de pigmalão</i> (profecias do avaliador, auto-realizáveis). <p>Ângulo, (1988):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproveitamento desadequado dos resultados das avaliações. - Dificuldade em interpretar o referencial de avaliação. - Falta duma visão/interpretação holística das percepções dos professores sobre a avaliação. 	<p>- Revela dificuldade em perceber e interpretar o referencial.</p> <p>- Transforma, inconscientemente, o referencial instituído num referencial concorrente, consequência da interpretação à luz das suas representações.</p> <p>- Mobiliza, inconscientemente, critérios e parâmetros de acordo com a conveniência da situação.</p>	<p>- Pouco democrática.</p> <p>- Pouco transparente.</p> <p>- Pouco sustentada/ justificada.</p> <p>- Limitada em termos formativos.</p> <p>- Processo avaliativo separado do processo de ensino</p> <p>- Desresponsabiliza o estagiário do processo avaliativo.</p>	<p>Essencialmente objectivista ou técnica com incursões na perspectiva prática.</p>

<p>referencial vai-se definindo e reconstruindo ao longo do processo de avaliação, que é desenvolvido de modo participativo e colaborativo pelos implicados nas situações educativas avaliadas.)</p>	<p>aprendizagem e não no do exame. - Mantém inseparáveis os processos de ensino-aprendizagem e avaliação. Maxwell, G., 2001: - Os dados registados devem representar com precisão a performance observada no aluno. - A interpretação ou julgamento dos dados deve ser justificável.</p>	<p>Hadji (1994): - Avaliação <i>estimativa</i> confundida com a avaliação instituída. - Factores de subjectividade: Individuais: humor, disponibilidade, representações próprias de cada avaliador, etc.; Sociais: signos relativos à cultura e ao saber característico de um determinado grupo social, à inscrição geográfica da classificação, etc.; Resultantes do próprio processo de avaliação: mecanismos psicológicos do avaliado. Nacional Research Council (2001), citado por Tardiff e Faucher, 2010. - Pilar da <i>cognição</i> (avaliação baseia-se numa concepção de aprendizagem, conhecimento e evolução do conhecimento ao longo do tempo). - Pilar da <i>observação</i> (avaliação assenta em postulados sobre o tipo de observações ou de tarefas que melhor permitem demonstrar os conhecimentos e habilidades). - Pilar da <i>interpretação</i> (cada avaliação favorece algumas hipóteses sobre a melhor forma de interpretar as evidências). Maxwell (2001): - Pré julgamentos e preconceitos. - Percepção selectiva. - Fornecimento de pistas inadvertidamente. - Inferências inapropriadas. - Inconsistência. Hay, P. J. e Macdonald, D.(2008): - Referencial de avaliação concorrente constituído por valores, crenças e expectativas - Percepções moderadas pelas características afectivas - Decisões de avaliação baseadas na confiança nas evidências memorizadas sobre cada aluno. - Padrões próprios implícitos. - Incorpora na avaliação as percepções sobre as atitudes e comportamentos dos alunos. - Crê que o conhecimento próprio sobre os alunos reforça a capacidade de avaliação. - Está convicto da interiorização dos critérios instituídos.</p>	<p>- Desvaloriza os registos que não corroboram a sua percepção sobre o desempenho do estagiário - A justificação da avaliação revela contaminação por outros factores não os padronizados: afectivo-relacionais, sociais ou históricos.</p>	<p>- Avalia por convicção.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

11. Apresentação dos resultados do Estudo Extensivo

Como atrás referimos este estudo estendeu-se às três Faculdades nacionais públicas com licenciatura universitária em Educação Física, sendo o seu universo de 303 estagiários e 100 orientadores das escolas, do ano lectivo de 2005-2006.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos dois questionários distintos, um dirigido aos estagiários (anexo 3) e o outro aos respectivos orientadores da escola (anexo 4), com o objectivo de concluirmos sobre a percepção dos indivíduos relativamente ao processo de Estágio Pedagógico, na formação pessoal e profissional dos estagiários, os quais já apresentámos detalhadamente no ponto 6 da Metodologia.

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados obtidos, consideramos ser importante referir que, dada a sua enorme extensão, traduzidos num elevado número de *outputs*, optámos por mobilizar para o corpo do trabalho exclusivamente os fundamentais para ilustrar e justificar a nossas conclusões, remetendo para anexo os restantes documentos.

Da mesma forma procedemos relativamente às questões abertas dos questionários, tendo optado por remeter para anexo todo o processo de análise de conteúdo e respectiva categorização, apresentando no corpo do trabalho apenas o seu resultado final.

Esta opção que se impõe, prende-se acima de tudo com objectivo de evitar tornar este trabalho tão extenso, que para além de todos os inconvenientes de se constituir em dois volumes, também colocaria sérias dificuldades no acompanhamento do desenrolar da pesquisa, correndo o risco de a tornar ininteligível.

Também em relação à estrutura da apresentação e discussão dos resultados e, perseguindo o mesmo objectivo, optámos por apresentar os resultados de cada um dos questionários em separado, após o que analisámos comparativamente o que se nos afigurou mais relevante para o objectivo da pesquisa, sendo que, dentro de cada um deles, ainda aglutinámos a apresentação e discussão de algumas das questões, pelo que a numeração aqui apresentada não é totalmente coincidente com as dos questionários aplicados, tendo, no entanto, sido mantida a mesma designação das questões.

11.1. Apresentação e discussão dos resultados dos estagiários

11.1.1. Apresentação e caracterização dos indivíduos e do contexto do desenvolvimento do Estágio Pedagógico

11.1.1.1. Caracterização dos estagiários

Os resultados aqui apresentados reflectem uma caracterização que se pretendeu abrangente, englobando e relacionando características de estagiários, orientadores, professores, alunos e escolas, para além das formas de forma trabalho e relacionamento intra núcleo, a fim de obtermos uma visão mais completa e aprofundada da realidade da nossa amostra.

Tabela 31: Caracterização da amostra por faculdade e género

	FCDEF- UC		FCDEF -UP		FMH - UTL		Totais	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Indivíduos (abs./rel.)	38	16	39	21	22	6	99	43
	70,40 %	29,60 %	65,00 %	35,00 %	78,60 %	21,40 %	69,70 %	30,30 %
	54 38,02%		60 42,25%		28 19,71%		142 100%	
Média idades	21,47	22,00	24,30	22,90	24,68	22,50	23,80	22,51
	21,62		23,81		24,21		23,41	
Ano entrada	2002 70,37% (38)		2001 60,00% (36)		2001 64,28% (18)			
Experiência leccionação	4 7,40%		5 8,33%		4 14,28%		13 9,15%	
Residência deslocada	79,62% (43)		40,00% (24)		39,28% (11)		54,92% (78)	
Alojamento arrendado	67,44% (29)		54,16% (13)		54,54% (6)		61,53% (48)	

Assim, como podemos acompanhar pela tabela 31, dum total de 142 estagiários, 99 homens e 43 mulheres, temos que 42,25% pertencem à FCDEF-UP, 38,02% à FCDEF-UC e 19,71% à FMH, sendo a sua média total de idades de 23,41anos, verificando-se serem os estagiários de Lisboa os mais velhos (24,21) em oposição aos de Coimbra (21,62).

O facto dos estudantes de Coimbra serem significativamente mais novos deve-se ao facto do número de anos da licenciatura ser variável nas três faculdades o que justifica também a diferença no ano de entrada para a licenciatura.

Duma forma geral, não apresentam experiência anterior de leccionação, já que apenas 9,15% afirmaram já ter dado aulas mas durante um curto período de tempo.

Podemos ainda verificar que a maioria se encontra deslocado da sua residência habitual, realidade mais expressiva em Coimbra onde quase 80% dos indivíduos referem estar fora do seio familiar, sendo que a larga maioria dos indivíduos que se encontram nesta situação, independentemente da Faculdade de origem, optou pelo arrendamento de casa.

Esta opção, para a qual, até aqui as famílias tinham contado com a remuneração do estágio, normalmente decisiva para fazer face ao esforço financeiro inerente, constitui a partir daqui uma sobrecarga adicional no orçamento familiar, atendendo à abolição do vínculo contratual dos estagiários com o Ministério da Educação e, conseqüente, cessação de remuneração, o que mais adiante vamos verificar ser um dos factores principais que os indivíduos consideram dever ser alterado neste modelo.

Esta situação levou-nos a recear algum reflexo negativo no nível qualitativo de saída dos nossos formandos, já que poderia empurrar uma franja significativa de indivíduos para a necessidade de conciliar uma qualquer actividade laboral com a unidade curricular de Estágio Pedagógico.

11.1.1.2. Caracterização do estabelecimento de ensino e equipa docente

Tabela 32: Caracterização do Estabelecimento de ensino: pessoal docente e discente - média e desvio padrão; valores máximo e mínimo

	N	Min.	Max.	Média	D.Padrão
Número total de alunos	125	275	2300	914,40	402,432
Número total de docentes	114	30	400	131,01	63,076
Número total de docentes excluindo Estagiários	129	4	18	9,27	2,800
Número total de Estagiários	140	2	16	3,71	1,486
Número total Núcleos de Estágio	136	1	5	1,26	,587
Número total Núcleos existentes na escola	132	1	8	3,01	1,501

Relativamente à dimensão das escolas tanto em relação ao número total de alunos como ao número de professores, podemos verificar que estamos perante realidades muito distintas, já que embora a média de alunos por escola seja de 914,4, esta apresenta um intervalo de variação entre os 275 e os 2300 alunos, com um desvio padrão de 402,432, (tabela 32).

Da mesma forma a média de docentes que se situa nos 131 indivíduos, apresenta um intervalo de variação com uma amplitude entre 30 a 400.

Quando nos fixamos exclusivamente nos professores de Educação Física, temos o grupo disciplinar constituído em média por 9 docentes, variando entre 4 e 18 elementos.

Relativamente ao número total de estagiários de Educação Física, apercebemo-nos pela média de 3,71 de que a maioria dos núcleos era composta por 3 a 4 elementos, sendo ainda de 3 a média da totalidade de núcleos de estágio por escola, com um intervalo de variação de 1 a 8 núcleos.

11.1.1.3. Caracterização dos materiais e espaços desportivos da escola

Tabela 33: Caracterização do Estabelecimento de ensino: material desportivo - média e desvio padrão; valores máximo e mínimo

Material desportivo	N	Min.	Max.	Média	D.Padrão
Desportos Colectivos	142	2	5	3,76	,899
Ginástica	142	1	5	3,44	,957
Desportos Raquete	142	1	5	3,41	,998
Atletismo	141	1	5	3,16	,825
Dança	136	1	5	2,97	1,061
Patinagem	141	1	4	2,18	1,037
Desportos Combate	136	1	5	2,01	1,043
Escalada	140	1	5	1,87	1,168
Natação	137	1	5	1,45	1,014

Prosseguindo na caracterização da escola, agora quanto à adequação dos Materiais e qualidade dos Espaços desportivos disponíveis para a prática (tabela 33), temos que, em relação aos primeiros, cuja resposta se apresentava estruturada em 5 níveis, (do 1- *Inexistente* ao 5 - *Muito Bom*), são os Jogos Desportivos Colectivos (3,76), a Ginástica (3,44) os Desportos de Raquete (3,41) e o Atletismo as modalidades consideradas mais bem equipadas, ficando-se por um nível intermédio de *Suficiente* a *Bom*, com os Jogos Desportivos Colectivos a tenderem para *Bom*.

Na situação oposta temos o material de Natação (1,47), que é inexistente em 77,5% das escolas, assim como também são inexistentes ou escassos os materiais específicos para Escalada (1,87), Desportos de Combate, (2,01) e Patinagem (2,18), todos com valores acima dos 60% quando considerados conjuntamente os *níveis de insuficiente e inexistente*.

Estes resultados não deixam de ser naturais, por um lado porque os grupos disciplinares de EF mantêm-se normalmente apegados às matérias que classificamos de mais tradicionais, as quais todos os professores mais ou menos dominam e não implicam grandes alterações nas suas formas de trabalho; por outro, o material para Patinagem e as infra-estruturas para a Natação e Escalada implicam um investimento significativo da Escola, mesmo que seja em regime de aluguer, o que é limitador da opção por aquelas matérias e por fim, os próprios Programas Nacionais de Educação Física, ao apontarem um conjunto de matérias como *nucleares*, condicionam de alguma forma o equipamento desportivo das escolas, as quais tendem a canalizar os meios para as nucleares, o que aliás era o espírito inicial dos referidos Programas.

Já quanto ao material para Dança não é claro o facto da média de 2,97 obtida, portanto entre o insuficiente e o suficiente, mas muito próximo deste, quando esta é neste aspecto uma modalidade muito pouco exigente, em que para além dum espaço, que pode ser uma sala de dança, ginásio, pavilhão polivalente ou mesmo uma sala de aula, apenas se exige uma aparelhagem de som e eventualmente um espelho.

Muito semelhante é a situação dos Desportos de Combate (2,01), apesar de nitidamente no nível insuficiente, onde tal como relativamente à Dança, apostamos mais na falta de formação dos docentes, do que na falta de condições materiais e espaciais, já que, na eventualidade duma inexistência de tapetes em número suficiente, mesmo contando com os da Ginástica, haveria a opção por aulas de plurimatérias, as quais, apesar de consideradas nos Programas Nacionais de Educação Física, não têm tido uma implementação efectiva e consistente na generalidade das escolas.

Esta realidade vem ao encontro do que afirmámos anteriormente, relativamente às opções dos grupos disciplinares de Educação Física sobre o ensino de matérias não nucleares e que é ainda confirmada pelos elevados valores do desvio padrão, que nos indicam a existência de diferentes realidades, mas que, no entanto, são menores relativamente às quatro primeiras matérias e, principalmente, aos Jogos Desportivos Colectivos.

Tabela 34: Caracterização das Instalações desportivas: valores relativos (%)

Instalações desportivas	%Inexistente	%Interior especif. bom	%Interior especif. mau	%Interior polival. bom	%Interior polival. mau	%Exterior especif. bom	%Exterior especif. mau	%Exterior polival. bom	%Exterior polival. mau
Desp.Colect.	0,0	9,9	2,1	52,8	6,3	7,7	2,1	14,8	0,7
Ginástica	3,5	21,1	8,5	55,6	4,9	0,0	2,1	2,1	0,7
Desp. Raquete	4,2	5,6	4,9	59,2	10,6	2,8	0,7	7,7	3,5
Atletismo	3,5	4,2	2,8	16,2	8,5	25,4	7,7	16,2	11,3
Dança	17,6	9,2	2,8	54,9	6,3	2,1	0,0	0,7	0,0
Patinagem	33,7	3,5	4,9	29,6	8,5	2,8	1,4	5,6	4,2
Desp. Combate	37,3	8,5	3,5	31,0	8,5	0,7	0,7	0,0	0,0
Escalada	53,5	14,1	2,1	7,0	5,6	4,2	2,8	0,7	0,7
Natação	69,7	12,7	2,1	0,7	0,0	1,4	0,7	0,0	0,7

Relativamente às instalações (tabela 34) e, porque a questão se apresentava estruturada em 9 possibilidades de ocorrência, a saber: 1 - *inexistente*, 2 - *interior específico bom*, 3 - *interior específico mau*, 4 - *interior polivalente bom*, 5 - *interior polivalente mau*, 6 - *exterior específico bom*, 7 - *exterior específico mau*, 8 - *exterior polivalente bom* e 9 - *exterior polivalente mau*, optámos por fazer uso dos valores relativos atribuídos ao tipo de instalação por modalidade desportiva, já que, ao contrário de até aqui, aquela numeração não tem correspondência linear com a qualidade da instalação em causa (anexo 12).

Assim sendo, podemos verificar que, novamente, são os Jogos Desportivos Colectivos a modalidade que apresenta instalações de melhor qualidade, sendo que 52,8% as definem como interiores, polivalentes e em bom estado, 14,8%, de exterior, polivalente e em bom estado e, ainda, 9,9% de interior, específico e em bom estado, apresentando-se, portanto, largamente maioritárias as boas instalações para a leccionação daquelas matérias.

Também a Ginástica e os Desportos de Raquetes se apresentarem bem posicionados em termos de instalações, a primeira, com 55,6% a considerarem ter um espaço interior polivalente e em bom estado para o seu ensino e 21,1% a afirmarem terem ginásio em boas condições e a segunda, com 59,2% dos indivíduos a afirmarem poderem contar com um espaço interior, polivalente e em bom estado, para além dos 7,7% que contam com um espaço exterior, polivalente e em bom estado e 5,6% que afirmam ter mesmo um espaço específico.

Quanto ao Atletismo, apesar da tipologia das instalações ser variada, surgem ao todo 62% de instalações consideradas de boa qualidade.

Quanto às modalidades cujas instalações foram consideradas inexistentes com maior frequência temos compreensivelmente a Escalada (53,5), a Natação

(69,7) e mesmo a Patinagem (33,7), estas por implicarem infraestruturas e materiais dispendiosos, de difícil acesso por parte das Escolas.

Quanto aos Desportos de Combate (37,3), tal é dificilmente justificável já que, pelo menos em termos de introdução, ela é possível de ser ensinada num espaço relativamente amplo, cujo solo seja protegido com tapetes que poderão ser gímnicos.

Também relativamente à Dança se coloca a mesma questão quanto aos 17,6% de situações de inexistência de instalações, quando em relação à Ginástica aquela percentagem é de apenas 3,5%, sabendo nós que ambas exigem instalações com características semelhantes, sendo que na Dança não se coloca a necessidade de aparelhos. No entanto, as restantes Escolas, 54,9% consideram contar com boas instalações polivalentes de interior e 9,2% possuem uma sala específica para Dança.

Em suma, apesar de existirem realidades muito díspares podemos afirmar que a maioria das escolas apresenta boas instalações e materiais para o ensino dos Jogos Desportivos Colectivos, assim como de Atletismo, Desportos de Raquete, Ginástica e Dança, havendo ainda uma tendência das escolas que estão bem equipadas numa das modalidades, estarem-no também na generalidade das modalidades aqui consideradas, sendo os Jogos Desportivos Colectivos, os Desportos de Raquete seguidos da Ginástica e da Dança as matérias mais presentes na generalidade das escolas.

11.1.2. Características dos Alunos

11.1.2.1. Dimensão das turmas e idades dos alunos

Passando para as turmas dos estagiários, considerámos importante estudar algumas das suas características, nomeadamente o número de alunos que as constituem, para o que lhes foi colocada uma questão constituída por cinco intervalos numéricos sendo o primeiro até um máximo de 12 alunos e o último entre 25 e 28 alunos (tabela 35), e a média de idades destes alunos (tabela 36), cuja questão era constituída por três possibilidades: média de idades normal; superior ao normal ou alguns casos superior ao normal.

Tabela 35: Dimensão das turmas: valor absoluto e relativo (%)

Alunos por turma	Absoluto	%
até 12	4	2,8
13-16	16	11,3
17-20	36	25,4
21-24	48	33,8
25-28	37	26,1
1 de 13-16 e 1 de 17-20	1	0,7
Total	142	100,0

Tabela 36: Média de idades da turma: valor absoluto e relativo (%)

Média de idades da turma	Absoluto	%
Idade normal	71	50,0
Idade superior ao normal	23	16,2
Idade alguns casos superior ao normal	47	33,1
Total	141	99,3

Passando para a caracterização dos alunos das turmas dos estagiários, temos que em termos de número de elementos elas apresentam-se maioritariamente entre os 17 e os 28 alunos, tendendo no entanto para o intervalo entre 21 a 24 (33,8%), sendo significativo e idêntico o número de turmas constituídas por 17 a 20 alunos (25,4%) e 25 a 28 (26,1%), apresentando uma média etária maioritariamente normal (50,0%) para o ano lectivo que frequentam, havendo, no entanto, 33,1% de turmas com alguns casos acima do normal e ainda 16, 3% de turmas cuja média é superior ao normal.

11.1.2.2. Comportamento e Rendimento escolar dos alunos das turmas

Tabela 37: Comportamento e rendimento escolar dos alunos das turmas - valores absolutos; média e moda

Comportamento e Rendimento escolar	N	Média (moda)
(Rendimento: 1- baixo, 2- médio; 3- bom; 4- muito bom Comportamento: 1- totalmente colaborante; 2- alguns casos não colaborantes sem reflexo significativo no decurso das aulas; 3- alguns casos não colaborantes afectando o normal decurso das aulas; 4- totalmente não colaborante)		
Rendimento escolar Educação Física	141	2,62 (3)
Rendimento escolar outras disciplinas	141	1,97 (2)
Comportamento escolar das suas turmas em Educação Física	142	1,85 (2)
Comportamento escolar das suas turmas em outras disciplinas	141	2,44 (3)

Observando os resultados na tabela acima, verificamos serem evidentes diferenças entre o rendimento escolar no geral das disciplinas (1,97), e o seu rendimento a nível da Educação Física (2,62), numa escala em que o 1 corresponde a *Baixo* e 4 a *Muito Bom*, assim como o seu comportamento, o qual é francamente superior na Educação Física (1,85) quando comparado com as outras disciplinas

(2,44), numa escala de quatro níveis em que 1 corresponde ao *totalmente colaborante* e o 4 ao *totalmente não colaborante*.

Tabela 38: Rendimento escolar EF e outras disciplinas: valor absoluto e relativo (%)

Rendim. escolar EF	Absoluto	%	Rendim. outras disciplinas	Absoluto	%
Baixo	5	3,5	Baixo	43	30,3
Médio	48	33,8	Médio	63	44,4
Bom	83	58,5	Bom	31	21,8
Muito Bom	5	3,5	Muito Bom	4	2,8
Total	141	99,3	Total	141	99,3

Acreditamos que o gosto em geral pela Disciplina, o contexto aberto em que é leccionada e o domínio por parte dos docentes da área, das técnicas e estratégias específicas de motivação e controlo disciplinar, onde a formação inicial tem investido, justificam aquele resultado.

Se atentarmos nos valores relativos (tabela 38) verificamos que em Educação Física o rendimento dos alunos se apresenta maioritariamente de nível *Bom* (58,5%) seguido do nível *Médio* (33,8%), enquanto no conjunto de todas as disciplinas aquele parâmetro passa para nível *Médio* (44,4%) seguido de nível *Baixo* (30,3%)

Tabela 39: Comportamento em EF e outras disciplinas: valor absoluto e relativo (%)

Comportamento em E.F.	Abs.	%	Comportamento outras disciplinas	Abs.	%
Totalmente colaborante	44	31,0	Totalmente colaborante	10	7,0
Alguns casos não colaborante sem reflexo no decurso aulas	76	53,5	Alguns casos não colaborante sem reflexo no decurso aulas	62	43,7
Alguns casos não colaborante afectando o decurso aulas	22	15,5	Alguns casos não colaborante afectando o decurso aulas	66	46,5
Totalmente não colaborante	0	0,0	Totalmente não colaborante	3	2,1
Total	142	100	Total	141	99,3

O mesmo se verifica quanto ao comportamento (tabela 39) que, dos níveis 2 - *alguns casos não colaborantes mas sem reflexo no decurso da aula* com 53,5% e 1 - *totalmente colaborantes* com 31,0% nas aulas de Educação Física, passamos para 46,5% de *alguns casos não colaborantes afectando o decurso da aula* e 43,7% de *alguns casos não colaborantes não afectando o decurso da aula*, níveis 3 e 2, respectivamente, como podemos constatar na tabela acima.

Estes dados, sendo importantes para a nossa pesquisa, são acima de tudo fundamentais quando sabemos da existência de inúmeras “más vontades” em relação à contabilização da nota de Educação Física na média final de acesso ao ensino superior, sob o falso pretexto de a influenciar negativamente, colocando em

desvantagem os alunos com classificações elevadas em Educação Física e que não podem contar com esse valor naquela média quanto tal é possível aos seus colegas que obtêm classificações elevadas numa qualquer outra disciplina.

Sem nos queremos alargar nesta questão, não podemos deixar de referir que esta realidade tem legitimado muita da falta de consideração para com a Educação Física e, acima de tudo, muitas das intervenções negativas da parte de encarregados de educação.

11.1.3. Percepção sobre as finalidades e estatuto curricular da disciplina de Educação Física

Tabela 40: Finalidades da EF- média e moda

Estagiários (1- finalidade mais importante a 6- finalidade menos importante)	Média (moda)
Desenvolver a Aptidão Física e a Saúde	2,00 (1)
Proporcionar formação eclética diferentes actividades físicas	2,23 (1)
Formar um bom cidadão (respeitar, trabalhar conjunto, educado)	2,70 (3)
Proporcionar momentos de descontração e divertimento	4,14 (4)
Libertar energias dos alunos para maior concentração nas actividades escolares	4,45 (5)
Formar um bom especialista numa actividade desportiva	4,84 (6)

Esta questão, também colocada aos orientadores, tinha por objectivo saber da ordem de importância que os estagiários atribuíam às finalidades da Educação Física por nós apresentadas, tendo-lhes sido solicitado a ordenação de 1 a 6, correspondendo o 1 à mais importante.

Observando as respostas (tabela 40), verificamos a tendência para uma clara separação em dois grupos das seis afirmações que constituem a questão, sendo que, para os estagiários a Educação Física tem como finalidades, fundamentalmente: *desenvolver a Aptidão Física e a Saúde* (2,00), *proporcionar formação eclética em diferentes actividades físicas* (2,23) e *formar um bom cidadão* (respeitar, trabalhar conjunto, educado), (2,70).

Do mesmo modo, consideram não ser finalidade da Educação Física: *proporcionar momentos de descontração e divertimento* (4,14) *libertar energias dos alunos para maior concentração nas actividades escolares* (4,45) e *formar um bom especialista numa actividade desportiva* (4,84) revelando-nos haver forte sintonia com as finalidades da disciplina, definidas nos Programas Nacionais, apesar de

nestas três últimas ainda encontramos valores, respectivamente, de 14,1%, 24,3% e 21,5% correspondentes aos três primeiros níveis de importância.

11.1.4. Núcleo de Estágio

Neste grupo de questões pretendemos caracterizar o tipo de relacionamento dentro do núcleo e o seu funcionamento relativamente às reuniões e formas de realizar as tarefas.

11.1.4.1. Tipo de relacionamento dentro do núcleo

Começando pelo tipo de relacionamento entre os indivíduos dentro do núcleo, (tabela 41) pudemos verificar ter sido francamente positivo, já que 74,6% das respostas se revelou entre o “*entendimento perfeito mesmo para além das tarefas de Estágio*” (40,1%) e o “*bom entendimento, baseado na discussão e contraposição de ideias até ao entendimento final*” (34,5%).

Tabela 41: Formas de relacionamento dentro do núcleo de estágio – valores absolutos e relativos (%)

Relacionamento no núcleo (1 - Entendimento perfeito; 2 - Bom entendimento; 3 - Relacionamento necessário; 4 - Relacionamento por vezes difícil; 5 - Relacionamento muito difícil)	Absol.	%
Entendimento perfeito entre Estagiário para além das tarefas de Estágio	57	40,1
Bom entendimento, baseado na discussão e contraposição de ideias até entendimento final	49	34,5
Relacionamento necessário a uma boa consecução das tarefas	18	12,7
Relacionamento por vezes difícil com alguma repercussão na qualidade das tarefas	7	4,9
Relacionamento por vezes muito difícil com evidente repercussão na qualidade das tarefas	7	4,9
Total	138	97,2

Um relacionamento deste tipo é deveras importante na medida em que promove a auto-ajuda e evita a “solidão profissional” de que por vezes os estagiários, nomeadamente os que levam mais tempo a resolver as suas dificuldades, sofrem, sendo frequentemente deixados para trás pelos restantes colegas.

É importante que um entendimento a nível laboral deste tipo seja, desde logo, experimentado, para que os indivíduos percebam a relevância dum trabalho cooperativo, consciencializando-os da necessidade do seu fomento e manutenção ao longo de todo o percurso profissional, optando por estratégias de trabalho que privilegiem o debate e a procura conjunta de soluções e não a simples adição de

soluções trabalhadas isoladamente, indo ao encontro dos Perfis Gerais da Competência para a Docência, onde se define como traços fundamentais, entre outros, a reflexão partilhada sobre a prática educativa, a capacidade relacional e de comunicação nas várias circunstâncias da actividade profissional, a organização e promoção do ensino em equipa e a perspectiva do trabalho de equipa como um factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

11.1.4.2. Forma de realização das tarefas pelo núcleo

Também as formas de trabalho dentro do núcleo são fundamentais por constituírem mais um dos factores com influência directa no sucesso do trabalho resultante.

Na tabela seguinte (nº42) podemos constatar haver uma primordialidade de trabalho em grupo incluindo ou não o orientador, sendo normalmente pouco expressivo o trabalho por divisão de tarefas e posterior reunião das partes, o que, vindo ao encontro do que anteriormente defendemos, seria desejável que se alargasse a outras tarefas, nomeadamente as pertencentes à área das Actividades de Ensino-Aprendizagem.

Referimo-nos em especial à selecção e sequência de conteúdos nas unidades didácticas e ao ajustamento destas com base nos resultados da avaliação diagnóstico, duas tarefas que ganhariam com a discussão em grupo incluindo o orientador, já que são demasiado complexas para serem realizadas individualmente, pelo menos para indivíduos inexperientes, e que por isso revelam, frequentemente, algumas incorrecções que a discussão poderia ter atenuado.

Tabela 42: Organização e formas de trabalho do núcleo de estágio – valores absolutos e relativos (%)

Actividades/tarefas do núcleo de estágio <small>(1 - em grupo mais orientado; 2 - em grupo; 3 - dividem tarefas reunindo-as depois num todo; 4 - individualmente; 5 - com o docente responsável do projecto)</small>	N	Grupo + orientador	Grupo	Dividem tarefas juntam após	Individual	c/ docente do projecto
Plano anual de Actividades	135	50,0%	31,0%	7,7%	4,2%	2,1%
UD - caracterização do contexto e levantamento de recursos	141	16,9%	54,9%	14,8%	12,0%	0,7%
UD - selecção e sequência de conteúdos	140	21,8%	26,8%	6,3%	41,5%	2,1%
UD - ajustamento aos alunos após avaliação diagnóstico	141	12,7%	16,2%	2,1%	68,3%	0,0%
Planos de aula	140	3,5%	0,7%	1,4%	93,0%	0,0%
Condução do ensino (técnicas e estratégias de interv. pedag.)	140	28,2%	8,5%	2,1%	54,9%	4,9%
Reflexão após aula	141	47,2%	4,2%	1,4%	44,4%	2,1%
Relatório da conferência após a aula	120	12,0%	4,9%	1,4%	64,8%	1,4%

Concepção do processo de avaliação	139	40,1%	33,8%	1,4%	21,8%	0,7%
Realização do processo de avaliação dos alunos	140	25,4%	13,4%	3,5%	52,1%	4,2%
Caracterização da turma	139	3,5%	20,4%	4,9%	67,6%	1,4%
Desenv. da observação e análise sistemática da prática ensino	140	54,2%	23,2%	1,4%	19,0%	0,7%
Relatório escrito das observações	136	5,6%	7,7%	4,2%	78,2%	0,0%
Projecto das actividades de intervenção nas escolas	139	47,2%	44,4%	2,8%	1,4%	2,1%
Realização das actividades de intervenção na escola	139	48,6%	43,7%	2,8%	2,1%	0,7%
Relat. de reflexão final das actividades de intervenção na Esc.	140	9,9%	55,6%	2,8%	30,3%	0,0%
Assessoria do DT ou outro cargo	128	11,3%	16,2%	2,8%	47,9%	12,0%
Estudo de caso	110	2,1%	18,3%	2,8%	53,5%	0,7%
Ação de extensão curricular	115	20,4%	36,6%	1,4%	19,0%	3,5%
Projecto do trabalho da área Científico-Pedagógica	128	9,9%	67,6%	7,7%	4,2%	0,7%
Realização escrita do trabalho Científico-Pedagógica	129	6,3%	57,7%	14,1%	12,0%	0,7%
Relatório da Reflexão final da actividade Científico-Pedagógica	133	7,0%	45,1%	3,5%	37,3%	0,7%
Organiz. da sessão de apresentação da Activ. Cient.-Pedag.	133	20,4%	64,8%	2,8%	4,9%	0,7%
Elaboração do Dossier	141	6,3%	26,8%	6,3%	59,9%	0,0%
Relatório final de Estágio	138	3,5%	3,5%	2,8%	87,3%	0,0%

Dois resultados nos merecem ainda referência, o primeiro relativo à reflexão depois da aula que apesar de 47,2% dos indivíduos afirmarem fazê-la em grupo com o orientador, 44,4% afirmam fazê-la individualmente, reduzindo drasticamente o potencial de aprendizagem, desta situação.

Por último, o facto de, na realização da assessoria dum cargo pedagógico, apenas 12% afirmarem ter trabalhado em conjunto com o responsável pelo cargo, contrastando com os quase 48% que dizem tê-lo feito individualmente.

Estes resultados tornam-se difíceis de compreender quando estamos a falar duma tarefa na qual a generalidade dos estagiários não tem qualquer vivência para além duma abordagem num conjunto mais ou menos alargado de aulas teóricas.

No entanto, aqueles resultados são de algum modo reforçados com os obtidos na frequência das reuniões com indivíduos ou funções relacionadas com os estagiários, apresentados no quadro seguinte, onde constatamos que a maioria das reuniões com os Directores de Turma (38,7%) foram realizadas apenas quando necessárias, havendo no entanto ainda 8,5% de situações em que aquelas reuniões nunca aconteceram.

11.1.4.3. Frequência das reuniões de trabalho do núcleo

Tabela 43: Frequência reuniões do núcleo de estágio – valores absolutos e relativos (%)

Frequência reuniões	N	Diária +seman.	Semanal	Seman.+ necess	Mensal	Quando necess	Nunca
Núcleo	142	44,0%	21,0%	62,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Grupo EF	141	0,0%	5,6%	3,5%	40,1%	47,9%	2,1%
Director de Turma	141	1,4%	26,8%	17,6%	6,3%	38,7%	8,5%
Encarregado de Educação	138	0,0%	8,5%	4,9%	4,9%	37,3%	41,5%
Responsável pelos Projectos	132	0,0%	0,7%	5,6%	3,5%	55,6%	27,5%
Outra	6	0,7%	0,7%	0,7%	0,0%	1,4%	0,7%

Considerando que neste caso não estamos a falar de assessoria mas de momentos de trabalho que incluam o estagiário e o Director de Turma dos seus alunos, consideramos que existe ainda uma parcela importante destes professores que evitam ou hesitam em trabalhar com os estagiários, (tabela 43).

O mesmo se pode dizer da integração dos estagiários em projectos nas escolas, o qual consideramos ficar muito aquém do desejável em termos da formação daqueles, atendendo à frequência de reuniões, em que 27,5%, nunca reuniu com o responsável pelo projecto e 55,6% apenas o fez quando necessário, o que dificilmente se coaduna com o desenvolvimento dum projecto consistente.

Da mesma forma e, mantendo o nosso interesse na importância formativa para os indivíduos, o contacto com os encarregados de educação revelou-se deveras insuficiente, sendo que 41,5% dos indivíduos nunca reuniu com os visados e 37,3% apenas o fez quando necessário, o que novamente nos leva à falta de consistência no trabalho desenvolvido com os Directores de Turma.

Estes factores reflectem-se na qualidade e abrangência da formação dos indivíduos, não lhes permitindo a percepção e aquisição de conhecimentos que de futuro lhes vão ser imprescindíveis e que vêm expressos nos, já referidos, Perfis de Gerais da Competência para a Docência, que deverão ser tidos como uma referência em termos de formação.

De se considerar também, o envolvimento e a cooperação de diferentes intervenientes, órgãos ou indivíduos da Escola, no processo de Estágio, que quando adequado, constitui um elemento facilitador da socialização e do desempenho do estagiário.

11.1.4.4. Nível de envolvimento e cooperação de diferentes intervenientes no Estágio Pedagógico

Tabela 44: Tipo de envolvimento de Grupos e Órgãos da Escola – média

Envolvimento de Grupos e Órgãos da Escola (1 – mtº fraco; 2 – fraco; 3 – suficiente; 4 – bom; 5 – mtº bom)	Média
Outros professores de EF	3,72
Membros do Conselho Executivo	3,51
Directores de Turma	3,35
Membros do Conselho Pedagógico	3,03
Professores de outros departamentos	2,63

Numa questão estruturada em cinco níveis, correspondendo o 1 a Muito Fraco e o 5 a Muito Bom, é interessante verificarmos que os relacionamentos mais valorados pelos estagiários foram os respeitantes aos professores do grupo disciplinar de Educação Física (3,72), seguido, por ordem decrescente, do Conselho Executivo (3,51) e dos Directores de Turma (3,35), todos eles localizados entre o *suficiente* e o *bom*, (tabela 44).

Quanto aos restantes intervenientes considerados a situação de envolvimento é bem menor, ficando-se numa zona de *fraco* a *suficiente*, em que os professores da turma do estagiário e os professores da Escola em geral apresentam o mesmo grau de envolvimento, (2,63).

Além destes há ainda a referir um envolvimento de nível considerado suficiente do Conselho Pedagógico (3,03).

Se pensarmos na proximidade de cada um dos intervenientes considerados ao núcleo de Estágio, com base na função que desempenham, seria expectável, que os resultados apresentassem valores significativamente mais elevados de envolvimento dos colegas do grupo disciplinar, que apesar de aparecer como o mais valorado, surge, no entanto, muito próximo do envolvimento atribuído ao Conselho Executivo, sendo que o relacionamento com este órgão é muito mais pontual do que o existente com o grupo, com o qual trabalham diariamente partilhando regulamentos, decisões, matérias, instalações e materiais.

No entanto, somos levados a reconhecer, quer pelos resultados encontrados, quer pela realidade do contexto do Estágio que há muito conhecemos, a existência de algum afastamento entre o núcleo e os outros professores, não tanto pelo desinteresse destes, mas devido, frequentemente, ao receio de que a sua

aproximação seja entendida como uma intromissão, tanto pelos estagiários como principalmente pelo próprio orientador.

Estamos em crer, mais uma vez com base da nossa experiência, que a presença de um núcleo de estágio dentro de um grupo disciplinar justificaria, sem que tal implicasse perda de autoridade do orientador, uma orientação com características colegiais, de modo a que os professores tivessem oportunidade de partilhar as suas experiências e conhecimentos aos estagiários e receber destes algo novo ou inovador, ao mesmo tempo que saía facilitado o papel do orientador.

Encerrando este assunto, consideramos, com base nos resultados, que existe alguma indiferença dos professores das Escolas relativamente à presença e trabalho dos estagiários, sendo-lhes reservada mais atenção por parte do Conselho Executivo e dos colegas de Educação Física, embora estes numa medida um tanto contida.

11.1.5. Percepção dos estagiários sobre as Dificuldades sentidas no início e final do Estágio Pedagógico

Após esta caracterização alargada, que se justificou pelo seu papel fundamental em nos situar no contexto da realidade escolar dos estagiários e no auxílio na compreensão e justificação dos resultados obtidos neste estudo quantitativo, passamos à apresentação das restantes questões, estas mais no âmbito das percepções e convicções tanto dos estagiários como dos seus orientadores.

11.1.5.1. Dificuldades sentidas no Início e Final do Estágio relativamente ao conjunto das tarefas

Estas questões, apesar de se apresentarem em separado no questionário, são tratadas em conjunto porque isso nos permite identificar a percepção dos inquiridos sobre as dificuldades sentidas em cada um dos momentos considerados, inicial e final, do Estágio Pedagógico. Na tabela 46, dispusemos lado a lado as médias obtidas em cada uma das referidas questões, facilitando-nos a apreciação comparativa dos resultados.

Estas questões, apesar de se referirem a dois momentos distintos, apresentam estrutura idêntica, tendo sido solicitado aos inquiridos que se

pronunciasses sobre o grau de dificuldade experimentado relativamente ao elenco de vinte cinco competências, representando as diferentes áreas de trabalho do Estágio e respectivas dimensões de ensino.

Neste sentido e, antes de passarmos à exposição dos resultados, apresentamos a tabela seguinte (nº45) com as competências elencadas agrupadas por área e dimensão de intervenção pedagógica, acompanhadas da respectiva média, servindo como que de legenda à tabela de resultados (nº 46) que se lhe segue.

Tabela 45: Categorização p/ Área e Dimensão das competências/tarefas no início e final do EP e respectiva média

Competências/Tarefas	Início		Final	
	Média p/ Dimens.	Média p/ Área	Média p/ Dimens.	Média p/ Área
- Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma. - Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógicos. - Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos.	Planeam 2,85	Ensino- Aprendiz. 2,79	Planeam 3,53	Ensino- Aprendiz. 3,42
- Ser claro e económico na informação. - Apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as componentes críticas, os critérios de êxito e o objectivo. - Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro. - Variar o tipo de FB ajustando-o às situações.	Instrução 2,74		Instrução 3,42	
- Controlar o tempo das tarefas da aula - Não perder tempo nas transições. - Controlar o número de repetições de cada aluno	Gestão/ Organiz 2,71		Gestão/ Organiz. 3,33	
- Ter todos os alunos atentos. - Controlar toda a turma mesmo à distância. - Resolver problemas disciplinares	Discipl. 2,83		Discipl. 3,41	
- Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível demonstrado pelos alunos. - Conceber/adoptar instrumentos de aval. ajustados aos objectivos e contexto do ensino. - Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.	Avaliaç. 2,86		Avaliaç. 3,44	
- Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas.	Decisões ajustam. 2,66		Decisões ajustam. 3,30	
- Conceber e desenvolver projectos extracurriculares com a população escolar (ex: acampamentos; torneios; actividades radicais). - Conceber ou integrar projectos do interesse da Escola e/ou dos alunos.		Interv. na escola 3,05	Interv. na escola 3,47	
- Reunir com os encarregados de educação. - Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico		Relaç. c/ meio escolar 2,32	Relaç. c/ meio escolar 2,84	
- Desenvolver um projecto de investigação científica para dar resposta a questão emergente no âmbito do ensino, (ex: criar uma nova metod. de ensino de um gesto técnico; conceber um prog. informático de apoio ao ensino; criar novos instrumentos de aval. para a EF; etc.)		Investig. c-pedag 2,61	Investig. c-pedag 3,18	
- Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola.		Socializ. profis. 3,16	Socializ. profis. 3,49	
- Utilizar os dados da observação das aulas de outros colegas como instrumento de melhoria da acção pedagógica. - Reflectir sobre a intervenção pedagógica e utilizar os dados na melhoria dessa intervenção		Capacid. reflexiva 3,19	Capacid. reflexiva 3,62	

Assim, passando para a apresentação dos resultados obtidos temos que, na primeira questão deste conjunto, foi nosso objectivo perceber o grau de dificuldade que cada uma das tarefas de Estágio Pedagógico, tinha representado para os indivíduos no início do ano lectivo.

Tabela 46: Grau de dificuldade por competência/tarefa no início e final do EP

Dificuldades iniciais p/ ordem decrescente (1 – ainda não consigo realizar; 2 – por vezes sinto dificuldades em realizar; 3 – raramente tenho dificuldades em realizar; 4 – não tenho dificuldade em realizar)	Méd (moda)	Méd. (moda)	Dificuldades finais p/ordem decrescente (1 – ainda não consigo realizar; 2 – por vezes sinto dificuldades em realizar; 3 – raramente tenho dificuldades em realizar; 4 – não tenho dificuldade em realizar)
Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico	2,25 (2)	2,81 (3)	Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico
Reunir com os Encarregados de Educação	2,40 (1)	2,86 (4)	Reunir com os Encarregados de Educação
Controlar o nº de repetições de cada aluno	2,51 (2)	3,14 (3)	Controlar o nº de repetições de cada aluno
Desenvolver Proj. de Investigação Científica com vista a dar resposta a alguma questão emergente	2,61 (2)	3,18 (3)	Desenv. Proj. de Investig. Científica com vista a dar resposta a alguma questão emergente
Variar o tipo de FB ajustando-o às situações	2,62 (2)	3,30 (3)	Ter todos os alunos atentos
Não perder tempo nas transições	2,64 (2)	3,30 (3)	Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas às situações
Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas às situações	2,66 (2)	3,34 (3)	Conceber/adoptar instrumentos de aval. ajustados aos meus objectivos e ao contexto do ensino
Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro	2,67 (2)	3,35 (3)	Não perder tempo nas transições
Ter todos os alunos atentos	2,70 (2)	3,35 (3)	Variar o tipo de FB ajustando-o às situações
Ser claro e económico na informação	2,74 (3)	3,39 (3)	Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro
Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos	2,76 (3)	3,41 (4)	Utilizar os dados de aval. form. no processo E-A, modificando estratégias alterando a metodologia
Utilizar os dados de aval. form. no processo E-A, modificando estratégias alterando a metodologia	2,77 (3)	3,43 (4)	Ser claro e económico na informação
Controlar toda a turma mesmo à distância	2,80 (2)	3,43 (4)	Controlar toda a turma mesmo à distância
Seleccionar e organizar os conteúdos Pedagógicos	2,81 (3)	3,46 (4)	Conceber ou integrar-me em projectos do interesse da Escola e /ou dos alunos
Conceber/adoptar instrumentos de aval. ajustados aos meus objectivos e ao contexto do ensino	2,82 (3)	3,47 (4)	Conceber e desenvolver projectos extra-curriculares com a população escolar
Apresentar as tarefas da aula s/ esquecer: tarefa, componentes críticas, critérios de êxito e objectivo	2,93 (3)	3,48 (4)	Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos
Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de Turma	2,97 (3)	3,49 (4)	Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola
Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível dos alunos	2,99 (3)	3,50 (4)	Resolver problemas disciplinares
Controlar o tempo das tarefas da aula	2,99 (3)	3,50 (4)	Apresentar as tarefas da aula s/ esquecer: tarefa, comp. críticas, critér. de êxito e objectivo
Resolver problemas disciplinares	3,00 (3)	3,51 (4)	Controlar o tempo das tarefas da aula
Conceber e desenvolver projectos extra-curriculares com a população escolar	3,03 (3)	3,55 (4)	Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de Turma
Conceber ou integrar-me em projectos do interesse da Escola e /ou dos alunos	3,07 (3)	3,56 (4)	Seleccionar e organizar os conteúdos Pedagógicos
Reflectir sobre a minha intervenção pedagógica e utilizar os dados da reflexão na melhoria dessa intervenção	3,13 (3)	3,58 (4)	Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível dos alunos
Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola	3,16 (3)	3,61 (4)	Reflectir sobre a minha intervenção pedagógica e utilizar os dados da reflexão na melhoria dessa intervenção
Utilizar os dados da obs. das aulas de colegas como instrumento de melhoria da minha acção	3,24 (3)	3,62 (4)	Utilizar os dados da obs. das aulas de colegas como instrumento de melhoria da minha acção

Analisando os resultados, podemos constatar que a maioria atribui ao conjunto de tarefas um nível de dificuldade médio, classificando-os entre o “por vezes sinto dificuldade em realizar” e o “raramente tenho dificuldade em realizar”,

representando estes os dois níveis intermédio da questão que se apresentava estruturada em quatro, correspondendo o 1º ao “*ainda não consigo realizar*” e o 4º ao “*não tenho dificuldade em realizar*”.

Apesar disto, temos algumas diferenças importantes a referenciar quando agrupamos as tarefas pelas quatro grandes áreas de Estágio.

Da observação dos resultados torna-se evidente que são as tarefas pertencentes à área das Actividades de Relação com o Meio as que colocam mais dificuldades tanto iniciais como finais. Esta percepção verifica-se na fase inicial, devido à falta de formação académica e, na final, com entraves que eventualmente tenham sido colocados no desempenho das funções por parte dos detentores do cargo. Estes, por vezes, dispensam, rejeitam ou reduzem ao máximo a ajuda do estagiário e mais ainda o contacto com os encarregados de educação, a maioria das vezes por falta de informação sobre o que se espera deles.

Estamos em crer que uma das formas de ultrapassar estas resistências, que ainda são frequentes, seria passar do contacto informal que os orientadores estabelecem com estes colegas para um enquadramento formal dos detentores dos cargos, através dum contacto directo da entidade formadora e duma clarificação sobre o âmbito da sua função relativamente ao formando, nomeadamente da importância das suas informações na avaliação final do estagiário.

Ainda dentro das tarefas consideradas de maior dificuldade temos o *Desenvolver Projecto de Investigação Científica com vista a dar resposta a alguma questão emergente*, correspondente à área das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica, e que sendo um trabalho de pesquisa contextualizado no ensino, é exigente em termos de conhecimentos a adquirir e trabalho a desenvolver, o que justifica a opinião dos indivíduos, que lhe atribuíram um valor médio de 2,61, sendo a moda 2.

Ao invés, as tarefas correspondentes à área das Actividades de Intervenção na Escola (*concepção de projectos extracurriculares para os alunos ou escola*) não parecem levantar problemas, pelo menos na fase inicial do Estágio.

Avançando para as tarefas respeitantes à área do Ensino-Aprendizagem, e seguindo o modelo de Estágio Pedagógico em vigor, podemos dividi-las em Planeamento e Realização (Instrução, Gestão, Disciplina/Clima, Decisões de ajustamento) e Avaliação.

Começando pelo Planeamento, (*Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de Turma; Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógicos e Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos*), podemos constatar que o grau de dificuldade atribuído a este conjunto de tarefas, no momento inicial de estágio, se situou entre o 2,76 e o 2,97, ou seja, *por vezes sinto dificuldade em realizar* tendendo fortemente para *raramente tenho dificuldade em realizar*, sendo que em relação à *selecção e organização dos conteúdos* as respostas se mantiveram entre o valor mínimo de 2 e o máximo de 4, não havendo, portanto qualquer indivíduo a reconhecer que *ainda não consegue realizar*.

Em termos de percentagem (anexo 12), verificamos que apenas 3,5% dos indivíduos considerou *ainda não conseguir fazer*, sendo que se considerarmos os dois níveis mais elevados conjuntamente (*raramente tenho dificuldade em realizar e não tenho dificuldade em realizar*), aqueles valores ultrapassam sempre largamente os 50% em qualquer das três tarefas.

Estes resultados colocam-nos algumas interrogações, face à bibliografia revista e aos resultados dos estudos intensivos, os quais foram consensuais quanto às dificuldades que os estagiários apresentam, com fortes repercussões na qualidade da intervenção pedagógica. Mais ainda quando adiante podemos verificar pelos resultados dos orientadores, que estes consideraram ter estagiários com grandes dificuldades nestas tarefas, já que atribuem ao pior estagiário um valor médio que não vai além de 1,94, sendo a moda de 2 em todas elas, enquanto, ao seu melhor estagiário se ficam por um máximo de 3,15, sendo a moda de 3.

Aliás, no conjunto da totalidade das tarefas consideradas, a maior diferença de prestação entre o melhor e o pior estagiário encontra-se no Planeamento, concretamente na *justificação das opções tomadas na realização do plano anual de Turma*, que no final vem também a ser a tarefa em que os orientadores consideram que aqueles mais evoluíram.

Comparativamente às tarefas analisadas anteriormente, os resultados respeitantes aos desempenhos de Instrução (*Ser claro e económico na informação; Apresentar as tarefas da aula sem esquecer a tarefa, componentes críticas, critérios de êxito e o objectivo; Variar o tipo de FB ajustando-o às situações; Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro*), surgem mais baixos (2,74), sendo que, se isolarmos os dois referentes ao *feedback pedagógico, pertinência e ajustamento e*

capacidade em o variar, os resultados médios passam para 2,64, ou seja, embora as respostas surjam dispersas pelos 4 níveis, vão-se afastando do *raramente tenho dificuldade em realizar*, o que não deixa de estar em consonância com os resultados obtidos nos estudos anteriores, fazendo mesmo parte do conjunto das competências que no estudo de avaliação concorrente apurámos ficarem a resolver para lá do Estágio Pedagógico.

A identificação do erro e a capacidade de o corrigir de forma ajustada e atempada, é, de acordo com inúmeros autores, uma competência complexa, ainda mais, numa fase inicial do Estágio.

Avançando para a dimensão Gestão (*Controlar o número de repetições de cada aluno; Não perder tempo nas transições; Controlar o tempo das tarefas da aula*), (2,71), verificamos que o seu grau de dificuldade foi superior ao da Instrução, o que confirma as conclusões do estudo intensivo, quando os estagiários referem a grande preocupação dada à organização e gestão das aulas, em detrimento da qualidade das aprendizagens dos alunos, muito evidente na primeira parte do Estágio e que se vai atenuando à medida que o estagiário sente ter controlado a turma.

Os resultados encontrados na dimensão Disciplina (*Ter todos os alunos atentos; Controlar toda a turma mesmo à distância; Resolver problemas disciplinares*) (2,83), confirmam esta interpretação já que no seu conjunto são superiores aos da Gestão e mesmo da Instrução, embora quando consideramos apenas as duas competências respeitantes ao controlo dos alunos (*mantê-los atentos e controlá-los à distancia*), os resultados baixem para 2,75, muito próximo das outras duas dimensões.

É, portanto, a *capacidade de resolver problemas disciplinares*, com um valor médio de 3,00, que surge como a competência menos difícil de conseguir, o que à primeira vista parece incongruente, mas é justificado pela tendência já anteriormente verificada, do estagiário apostar tudo na prevenção, investindo na busca e experimentação de técnicas e estratégias pedagógicas de controlo disciplinar, assim como no relacionamento pedagógico positivo que normalmente lhe é fácil de estabelecer com os alunos.

Por outro lado, como afirma Onofre (2000), no processo de supervisão há que classificar e hierarquizar as dificuldades por função e prioridade no processo de

formação, pelo que é natural que os orientadores estejam conscientes da necessidade de começarem por resolver os problemas de controlo e organização das turmas de forma a ser possível ao estagiário avançar para outras aprendizagens que, embora fundamentais para a sua formação, não podem ser trabalhadas antes de resolvidas as dificuldades primárias. Sob pena de criarmos um “viveiro” de dificuldades secundárias que vão proliferando ao longo do processo de Estágio.

Mais surpreendente poderia parecer o facto das competências de Avaliação alcançarem um valor superior aos já analisados (2,86), traduzindo-nos uma maior facilidade de realização, o que mais uma vez reportamos aos resultados obtidos no estudo intensivo e sobre os quais concluímos se justificar por grande parte deste trabalho ser de produção documental com base na discussão e realização em grupo, como podemos ver pela questão sobre o modo de realizar as várias tarefas, dando uma ideia de menor dificuldade relativamente a outras que são necessariamente individuais, como é o caso da intervenção pedagógica em aula.

Por outro lado, o facto da concepção dos instrumentos de avaliação não ser, com frequência, da responsabilidade do estagiário, principalmente numa fase inicial do Estágio, e deste não ter uma supervisão próxima nos momentos de recolha de dados da avaliação, leva a que a dificuldade do processo avaliativo não seja reconhecida, mesmo quando os dados recolhidos não são fiéis à realidade, facto de que o estagiário, naquela fase, não consegue aperceber-se.

Mesmo no momento final do Estágio e, apesar de haver uma evolução em termos da concepção de documentos de avaliação, esta tarefa é, ainda, considerada difícil, reforçando a nossa ideia de que a evolução nas aprendizagens favorece a percepção da complexidade e das dificuldades do processo avaliativo, nomeadamente sobre o desajustamento de alguns documentos à realidade das situações e à necessidade de os reajustar ou mesmo refazer.

Assim, olhando globalmente a forma como os indivíduos se consideraram inicialmente preparados naquele conjunto de competências ou tarefas do Estágio Pedagógico, temos por ordem decrescente, as do domínio da Avaliação dos alunos (2,86), consideradas de menor dificuldade, seguida do Planeamento (2,85) e Controlo Disciplinar dos alunos (2,83), ambas muito próximas, a qualidade da Instrução (2,74) e, finalmente, a Gestão (2,71), considerada mais complexa comparativamente às restantes.

Dentro de cada uma, os indivíduos consideraram-se menos proficientes no processo de avaliação formativa dos alunos, na adequação das situações de ensino ao seu nível, na capacidade em captar a sua atenção, em variar o feedback de acordo com as situações e no controlo o número de repetições de cada aluno, respectivamente.

Ainda de referir, a *capacidade de relacionamento na escola* (3,16) e a *capacidade de reflexão sobre os seus produtos e os dos colegas para a sua aprendizagem* (3,13), ambas no *raramente tenho dificuldade em realizar*.

Quanto à primeira, se por um lado podemos questionar estes resultados com base na falta de experiência de leccionação, que sabemos ser a realidade da maioria da amostra, por outro, e voltando aos resultados dos estudos anteriores, reconhecemos que os relacionamentos, quer com os alunos quer com a população adulta da escola e principalmente entre colegas de núcleo, não constituíram, pelo menos inicialmente, dificuldade para a generalidade dos indivíduos, o que em parte justifica aquelas afirmações.

Relativamente à *capacidade de reflexão*, também são justificáveis estes resultados na medida em que não é uma competência facilmente mensurável, principalmente pelo próprio, havendo o risco duma sobrevalorização do seu desempenho.

Assim, quando observamos por ordem decrescente de dificuldade, podemos verificar que nos primeiros quatro lugares se mantêm as mesmas tarefas, nos dois momentos, o que já justificámos à luz da nossa experiência acumulada.

Da mesma forma se mantêm como mais difíceis as tarefas pertencentes à área das Actividades de Relação com o Meio (2,84), no entanto, com uma evolução de 0,52 relativamente à fase inicial, logo seguida da tarefa pertencente à área das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica (3,18), também aqui com uma melhoria de 0,57.

Quanto à área das Actividades de Intervenção na Escola, aquela em que os estagiários se consideravam mais bem preparados inicialmente, continua a manter-se como a que apresenta menores dificuldades, tendo sofrido uma evolução de 0,41.

Por fim, a área das tarefas de Ensino-Aprendizagem, apesar de ser aquela em que se registou a maior evolução (0,63), torna-se importante considerarmos separadamente as diferentes dimensões e tarefas que a compõem, já que, por

serem muitas e distintas, o seu comportamento, embora sempre positivo, apresenta-se de forma díspar.

Assim, relativamente ao Planeamento (3,53), podemos ver que o grau de dificuldade baixou significativamente, apresentando agora uma moda de 4, sendo, dentro desta área, o domínio em que os estagiários se consideram mais bem preparados à saída do Estágio.

De realçar, relativamente ao posicionamento das competências que o compõem, que continua a ser o *adequar as situações de ensino ao nível dos alunos* a mais complexa, mas havendo uma inversão e uma grande aproximação das outras duas [*Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de Turma* (3,55); *Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógico* (3,56)], muito à custa da resolução das dificuldades relativas a esta última competência que, por sua vez, terá tido um reflexo positivo importante na melhoria da capacidade de adequação das situações de ensino. E ainda pelo facto do Plano Anual de Turma ser um documento cuja realização se localiza numa fase inicial do ano lectivo, sendo depois apenas sujeito a eventuais ajustamentos.

Avançando com as dimensões de intervenção pedagógica [*Instrução* (3,42); *Gestão* (3,33); *Disciplina* (3,41)], por ordem crescente de evolução, é a nível da dimensão *Instrução* que se verifica a maior evolução (0,67), mantendo-se a mesma ordem de posicionamento entre as respectivas competências, havendo no entanto uma maior evolução na capacidade em variar o feedback, que apesar de continuar a ser o menos conseguido está agora muito próximo da capacidade em *Observar e dar feedback pertinente e ajustado ao erro*, ambas posicionadas aproximadamente a meio do elenco considerado e com uma moda de 3 ao invés do 2 anterior.

Também na *Gestão* (3,33) a evolução foi evidente, situando-se a diferença relativamente ao início do Estágio em 0,62, verificando-se a maior evolução na redução da *perda de tempo nas transições* (0,71), seguida da capacidade em *controlar o número de repetições de cada aluno* (0,63).

Apesar desta evolução, esta última capacidade mantém o mesmo posicionamento, integrando o núcleo das três maiores dificuldades ainda sentidas à saída do Estágio.

Quanto à dimensão *Disciplina* (3,41), com uma evolução de 0,58 na capacidade de intervenção dos estagiários no conjunto das três competências que

lhes correspondem, temos a destacar o facto de que, embora o posicionamento relativo entre elas se tenha mantido, foram ultrapassadas por competências entretanto resolvidas, tendo por isso visto o seu grau de dificuldade relativo, acrescido no momento final do Estágio.

Tal conduz-nos a dois juízos, ou as questões relacionadas com a disciplina dos alunos se revelaram mais difíceis de resolver do que inicialmente lhes parecia ou os estagiários, com o incremento da sua experiência e aprendizagens, foram conseguindo resolver os outros problemas que no início lhes pareciam mais difíceis, mantendo-se as questões disciplinares como preocupações “residentes”.

Apoiando-nos na bibliografia abordada, a qual nos afirma ser o controlo disciplinar dos alunos uma das maiores e mais constantes preocupações do professor inexperiente, apostamos na segunda hipótese.

Não podemos deixar de ter em consideração que a intervenção pedagógica neste âmbito está muito dependente da atitude dos alunos em aula, a qual não só não é constante como é imprevisível, pelo que o controlo duma turma ou a manutenção da sua atenção, nem sempre é fácil, mesmo em turmas cooperantes, e nem sempre é conseguido através das mesmas técnicas ou estratégias de intervenção pedagógica, o que se torna muito complexo para um professor inexperiente.

No estudo intensivo, foram evidentes situações em que o estagiário pensava ter o controlo perfeito da turma e, subitamente, por razões atribuíveis ao “professor”, mas muitas das vezes exteriores a ele, as dificuldades em controlar os alunos voltavam a surgir, quase sempre, de forma apenas episódica.

Antes de entrarmos na fase de Avaliação do ensino e ao terminarmos a análise relativa à Realização, não podemos deixar de referir os resultados respeitantes à *capacidade de tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas às situações* (2,66) que, com uma moda inicial de 2 e final de 3, e tendo sofrido uma evolução das mais significativas de todo o conjunto (0,64), consegue ver aumentada a percepção da sua complexidade, passando da 7ª tarefa/competência mais difícil para a 6ª, resultados que vêm ao encontro do que já vastamente defendemos sobre este assunto.

Avançando para a Avaliação das aprendizagens (3,44), podemos constatar, para além duma evolução global de 0,58, uma alteração do posicionamento das

competências que vem confirmar a justificação avançada na fase inicial, nomeadamente quanto à percepção do grau de dificuldades deste processo e especificamente em relação à concepção e adaptação dos instrumentos utilizados na avaliação, a única tarefa deste conjunto que se ficou por uma moda de 3.

Assim, enquanto o *Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível dos alunos (3,58)*, passou do 18º lugar para o 23º, sentindo-se agora os indivíduos mais preparados para a realizar, o *Utilizar os dados de avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias e alterando a metodologia (3,41)* e, principalmente, o *Conceber ou adoptar instrumentos de avaliação ajustados aos meus objectivos e ao contexto do ensino (3,34)*, viram reconhecido o seu grau de dificuldade, sendo que esta última foi a tarefa que, apesar de ter sofrido uma evolução de 0,58, mais viu aumentada a percepção sobre o seu grau de dificuldade, relativamente às demais, tendo passado do 15º para o 7º lugar.

Tal como o tínhamos aventado, à medida que os indivíduos foram percebendo a importância dos resultados da avaliação para os alunos e, principalmente para si enquanto professores, aperceberam-se quer da complexidade em recolher e mobilizar dados de todos os alunos na sua avaliação e no ajustamento do seu processo de ensino como também da necessidade de conceber, refazer ou, no mínimo, ajustar a documentação específica, com vista a facilitar e otimizar todo o processo avaliativo, tornando possível a obtenção de resultados mais fidedignos.

Por fim, resta-nos referir ao processo de socialização dos indivíduos junto dos seus pares e na Escola em geral, (*Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola*), que apesar duma evolução quer na média (0,32) quer na moda (4), viu percebido o seu grau de complexidade passando do 24º lugar, portanto das competências mais fáceis de conseguir, para o 17º, tendo mesmo sido ultrapassada por competências como a *resolução de problemas disciplinares* ou o *controlo do tempo das tarefas em aula*.

Isto poderá ser justificado pelo facto de terem percebido que ao contrário das suas expectativas iniciais, a Escola de “braços abertos” a que pensavam ter direito é afinal um local de trabalho de inúmeros indivíduos, onde eles, tal como os demais,

têm de conquistar o seu espaço, partindo duma situação desvantajosa que é precisamente o seu estatuto de estagiário.

Não sendo fácil de justificar, temos, no entanto, ao longo deste trabalho, um conjunto de evidências que reforçam esta nossa posição, a saber: a desilusão manifestada por alguns estagiários no estudo intensivo sobre a forma como foram recebidos na Escola, o desinteresse revelado pelos órgãos administrativos e mesmo pedagógicos quanto ao desenrolar do Estágio na própria Escola e a máxima dificuldade que continua a ser atribuída à competência de desempenho de cargos pedagógicos.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que à saída do Estágio, os indivíduos consideram ter aumentado as suas competências na totalidade das tarefas elencadas, apesar de a ritmos diferentes, havendo ainda dez delas onde a moda não foi além de 3.

Relativamente a estas, temos no *domínio das tarefas de um cargo administrativo* e a *recepção aos encarregados de educação* assim como no *desenvolver projectos de investigação científica* aquelas em que, segundo os estagiários, se consideram menos preparados.

No que respeita à intervenção pedagógica, e por ordem crescente do sentimento de preparação, constatamos ser a nível das Decisões de ajustamento (3,30), que se consideram pior preparados, seguido da dimensão Gestão (3,33), Disciplina e Instrução (3,41), Avaliação (3,44) e, finalmente, Planeamento (3,53).

Dentro da Gestão, as maiores dificuldades residiram no controlo do número de repetições de cada aluno (3,14) e do tempo nas transições entre tarefas (3,35), seguido, ao nível da Disciplina, da capacidade em manter a turma atenta (3,30), e a nível da Instrução, da capacidade em variar o tipo de feedback, ajustando-o às situações (3,35) e de observação e emissão de *feedback* pertinente e ajustado ao erro (3,39).

Na Avaliação é a concepção ou adopção de instrumentos ajustados aos objectivos e contexto de ensino (3,34), sendo que no Planeamento os indivíduos consideram não ter dificuldades, apresentando todas as suas tarefas/competências, moda de 4.

Ainda uma referência à capacidade de reflexão sobre as suas acções (3,13/3,61) que pela localização nos dois momentos, parece ser tida, pelos estagiários, como um dos seus pontos fortes.

Em síntese, este conjunto de resultados vem confirmar a íntima relação que existe entre as diferentes dimensões técnicas de intervenção pedagógica e provar a necessidade do domínio aprofundado dos conteúdos científicos e pedagógico-didático. Tal já tinha, de alguma forma, sido exposto através dos resultados do estudo intensivo e traduzido nos perfis construídos com base neles, onde o principal factor de distinção entre os dois perfis extremos é o domínio daqueles conhecimentos e a qualidade de formação académica de chegada ao Estágio Pedagógico.

11.1.5.2. Aspectos que melhor definem o **Bom** e o **Mau** estagiário

Bom Estagiário

Para além da percepção dos estagiários sobre a evolução das suas aprendizagens e conseqüente melhoria de competências ao longo do Estágio Pedagógico, quisemos ainda saber qual a sua concepção de *Bom* e *Mau* estagiário (anexo 14), tanto no que os caracteriza como no que os distingue, como contributo importante no esclarecimento e justificação de muitos dos resultados obtidos, (tabela 47).

Tabela 47: Categorização das afirmações sobre a concepção de Bom estagiário – valores absolutos e relativos (%)

Dimensões	Categorias	Total absoluto p/ categoria	Total relativo p/ categoria	Tot. dim. (abs/rel.)
Características Próprias	Pessoais	20	10,81%	139 75,14%
	Profissionais	119	64,32%	
Formas de Relacionamento	Professores	6	3,24%	12 6,48%
	Alunos	6	3,24%	
Conhecimentos	Domínio dos conhecimentos de ensino	3	1,62%	24 12,97%
	Domínio dos conhecimentos para ensino	5	2,70%	
	Capacidade de ajustar o ensino aos alunos	16	8,64%	
Intervenção Pedagógica	Clima	1	0,54%	10 5,41%
	Disciplina	2	1,08%	
	Instrução	3	1,62%	
	Qualidade das aprendizagens dos alunos	4	2,16%	
TOTAL		185		100%

Mau Estagiário

Tabela 48: Categorização das afirmações sobre a concepção de Mau estagiário – valores absolutos e relativos (%)

Dimensões	Categorias	Total absoluto p/ categoria	Total relativo p/ categoria	Tot. dim. (abs/rel.)
Características Próprias	Pessoais	45	27,60%	136
	Profissionais	91	55,82%	83,44%
Formas de Relacionamento	Professores	4	2,45%	7
	Alunos	3	1,84%	4,29%
Conhecimentos	Domínio dos conhecimentos de ensino	3	1,84%	11 6,75%
	Domínio dos conhecimentos para ensino	2	1,22%	
	Capacidade de ajustar o ensino aos alunos	6	3,68%	
Intervenção Pedagógica	Clima	2	1,22%	9 5,52%
	Disciplina	1	0,61%	
	Instrução	3	1,84%	
	Qualidade das aprendizagens dos alunos	3	1,84%	
	TOTAL	163		100%

Pela observação dos resultados da categorização das respostas percebemos serem, de longe, as **Características próprias**, tanto pessoais como profissionais, as consideradas fundamentais quer na definição como na distinção entre o *bom* e o *mau* estagiário, seguidas, à distância, pelos **Conhecimentos** (*domínio dos conhecimentos de ensino, domínio de conhecimentos para o ensino e capacidade de ajustar o ensino aos alunos*) e finalmente as **Formas de relacionamento** e a **Intervenção pedagógica**, respectivamente, para o *Bom* estagiário e o inverso para o *Mau*, embora sempre muito próximas.

A reforçar a importância das características próprias no desempenho do indivíduo vêm os resultados do *Mau* estagiário (tabela 48), que em termos percentuais vê aumentado o valor atribuído àquela categoria, à custa das **Formas de relacionamento**, mas principalmente do nível de **Conhecimentos**, o qual sofre uma redução de mais de 50% no seu grau de importância naquele perfil.

Passando para uma análise mais detalhada, temos que o bom estagiário é visto como um indivíduo *responsável, empenhado* no seu trabalho, *cumpridor e competente* nas tarefas, sendo ao mesmo tempo *trabalhador e organizado*. Embora menos valorado, deve, a nível dos conhecimentos pedagógicos, ter a *capacidade de ajustar o ensino aos alunos*, e a nível relacional, conseguir *manter uma boa relação com os professores e alunos*, preocupando-se com estes.

Quanto à **Intervenção pedagógica**, nomeadamente, a prestação do estagiário em aula e qualidade das aprendizagens dos seus alunos, podemos

afirmar não serem fundamentais num bom estagiário já que a sua evocação foi residual.

Ao inverso, o *mau* estagiário é aquele que, acima de tudo, *não revela empenho*, para além de ser *irresponsável, desorganizado, desleixado, passivo, despreocupado e não cumpridor, não revelando conhecimentos que lhe permita ajustar o ensino aos seus alunos*.

Embora com uma relevância quase residual, verificamos ainda que é um indivíduo que relativamente à **Intervenção pedagógica**, apresenta *dificuldades a nível da qualidade da instrução e das aulas em geral, não conseguindo ensinar*, apresentando também *dificuldades em manter um relacionamento apropriado ou mesmo eticamente correcto com alunos e professores*.

Estes resultados confirmam um outro estudo realizado com uma amostra constituída por alunos do primeiro ano do Mestrado em Ensino da FCDEF-UC, desagregada em professores experientes e inexperientes e em que os resultados revelaram as características próprias dos indivíduos como as mais valoradas na função docente pelos dois grupos, especialmente pelos professores inexperientes, (Silva e Nobre, 2008).

Esta evidência pode ser justificada por quatro ordens de razão. A primeira porque, devido à sua juventude e à grande proximidade afectiva, quer com o contexto escolar enquanto alunos quer mesmo com a faixa etária dos seus alunos, faz com que as características próprias do professor, enquanto pessoa, sejam para eles fundamentais. A importância dada a estes aspectos já tinha sido patente nas expectativas do Estudo Intensivo, onde a maioria manifestava o desejo de vir a conseguir manter uma relação pedagógica positiva com os seus alunos e mais adiante nos resultados do *Diário de Estágio*, onde verificámos que, à excepção de uma estagiária, o tinham efectivamente conseguido e que faziam questão em o revelar.

A segunda razão, é o facto de poderem considerar que as características pessoais e ético-profissionais não estão tão dependentes das aprendizagens como as restantes, que podem e devem ser adquiridas ao longo do ano lectivo, achando que aquelas são pré-requisito ao desenvolvimento e consolidação das aprendizagens no Estágio Pedagógico e, portanto, já deveriam estar adquiridas.

A terceira razão, é a eventual existência de alguns resquícios da forma egocêntrica de estar e pensar, característica dos professores inexperientes, abordada na literatura e confirmada nos resultados do Estudo Intensivo.

Por fim, a quarta razão, tem a ver com a possível identificação dos estagiários com as ideias da teoria implícita do “dom”, que Siedentop (1998) muito bem define e refuta. Define-a, afirmando que muitos vêem a docência como uma arte crendo por isso que os bons professores nascem e não se fazem e, portanto, dificilmente se pode descobrir algo acerca do ensino que possa ser transmitido aos professores em formação. Refuta-a, afirmando que se os professores nascem e não se fazem tem-se desperdiçado muito dinheiro naquilo a que se chama formação de professores, acrescentando que, tendo as escolas públicas um número tão elevado de docentes será de esperar que a possibilidade de “nascimento” não seja a única forma e, muito menos, a mais significativa de contribuição para a eficácia dos docentes.

Em suma, para os estagiários a diferença entre uma boa e uma má prestação ao nível do Estágio Pedagógico reside fundamentalmente nas suas características pessoais e (ético) profissionais.

11.1.6. Processo avaliativo do Estágio Pedagógico

Nesta secção pretende-se identificar a percepção dos estagiários sobre o processo de avaliação a que estiveram sujeitos, assim como o seu grau de satisfação, pelo que lhes foi solicitado que manifestassem o tipo de concordância relativamente a um conjunto de nove afirmações sobre aquele processo, do 1- *discordo totalmente* ao 4 – *concordo totalmente*.

11.1.6.1. Percepções sobre o processo de avaliação

Tabela 49: Características percebidas sobre o processo avaliativo - valores absolutos, média

Percepção sobre o processo avaliativo (1 – nada; 2 – parcialmente; 3 – em grande parte; 4 – totalmente)	N	Média
Orienta para o sucesso	142	3,11
Objectivo (não suscita dúvidas em relação ao que está a ser avaliado)	142	2,89
Claro (transparente em relação à forma como se está a avaliar)	142	2,82
Rigoroso	142	2,81
Complexo	141	2,74
Fácil de atender	139	2,65
Excessivo	142	2,54
Justo	141	2,44
Sobrevalorizado	142	2,16

Os resultados realçam o reconhecimento da parte dos estagiários de que o processo avaliativo a que foram sujeitos *orienta para o sucesso* (3,11), colocando-o entre *concordo em grande parte* e *concordo totalmente*, embora tendendo para o primeiro, não sendo, no entanto, tão consensuais em relação às restantes características, tendo-as posicionado entre o *concordo parcialmente* ou *em grande parte*, sendo as mais reconhecidas: a *objectividade*, a *clareza* e o *rigor* do processo, (tabela 49).

Tabela 50: Concordância com o processo avaliativo - valores absolutos e relativos

Concordância com a avaliação	Frequência absoluta	%
Sim	114	80,3
Não	25	17,6
Total	139	97,9
Não responde	3	2,1
Total	142	100

Apesar destes resultados, a maioria (80,3%), face a uma resposta de dicotómica sim/não, considerou ter sido avaliada de forma correcta (tabela 51), sendo que relativamente aos discordantes (17,6%), metade apresentam como principal razão a *heterogeneidade entre núcleos*, seguida do *desacordo quanto à valoração de algumas tarefas* (22,22), da *falta de reconhecimento que consideram ter havido das suas qualidades* (16,66) e ainda do facto do *contexto em que o Estágio é realizado não ser considerado na avaliação* (11,11), referindo-se concretamente ao tipo de turma, (tabela 50).

Tabela 51: Grau de concordância com a avaliação final - valor absoluto e relativo (%)

Razões da discordância sobre a avaliação final	N	%
Heterogeneidade entre núcleos	9	50,00
Desacordo quanto ao valor de algumas tarefas	4	22,22
Não viram reconhecidas as suas qualidades	3	16,66
O contexto não é tido em conta	2	11,11

Partindo do princípio que a grande maioria dos estagiários, senão mesmo a totalidade, ainda não conhecia a sua classificação final, estes juízos de valor foram feitos com base nos resultados da avaliação intercalar, nas apreciações feitas pelos orientadores relativamente às várias tarefas ao longo do ano lectivo e ainda numa suposta nota final que cada indivíduo pensava em obter, realidade que não impediu o reconhecimento da validade do processo avaliativo, (tabela 51).

11.1.6.2. Aspecto mais e menos positivo em relação ao modelo de Estágio Pedagógico (EP) e sugestão de resolução do negativo

Para além destes resultados, considerámos importante questioná-los sobre o modelo de Estágio, concretamente sobre os aspectos positivos (tabela 52), negativos (tabela 53), e formas de resolução dos negativos (tabela 54), para o que lhes foram colocadas três questões abertas, resultados que, após a análise do seu conteúdo (anexo 15), surgem nos quadros seguintes.

Tabela 52: Categorização das afirmações sobre o aspecto mais positivo do modelo de estágio - valor absoluto e relativo (%)

Aspecto referido como mais positivo no modelo de EP	
Categoria	Total cat. (abs./%)
Aquisições permitidas pela estrutura do modelo (ex: Adquirir experiência da realidade profissional; Adquirir experiência da realização de actividades área das Actividades de Intervenção na Escola)	31 23,66%
Relacionamentos (ex: Trabalho em grupo em todas as tarefas; Relacionamento positivo com colegas e orientadores)	9 6,87%
Função do orientador da escola (ex: O acompanhamento do orientador permanente; A observação em todas as aulas permite uma evolução constante)	33 25,19%
Função do orientador da faculdade (ex: Acompanhamento do supervisor)	1 0,76%
Estatuto face à turma (ex: Ter uma turma só para mim; Ser visto como o professor da turma)	17 12,97%
Aprendizagens promovidas (ex: Experiência do processo ensino-aprendizagem; Aquisição de competências)	33 25,19%
Outros	7 5,34%
Total	131 100,00%

Tabela 53: Categorização das afirmações sobre o aspecto mais negativo do modelo de estágio - valor absoluto e relativo (%)

Aspecto referido como mais negativo no modelo de EP	
Categoria	Total cat. (abs./%)
Estrutura (ex: Pouca prática por ser só uma turma; Perda de autoridade e autonomia)	62 41,61%
Funcionamento do Estágio (ex: Falta de clareza na organização do estágio; A relação com a faculdade)	6 4,02%
Tarefas (ex: Número excessivo de tarefas; Área das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica)	34 22,81%
Avaliação (Disparidade entre núcleos (orientadores) na avaliação; Ser avaliado em todas as aulas)	12 8,05%
Papel do orientador da Escola (ex: Falhas no papel do orientador da escola)	1 0,67%
Papel do orientador da Faculdade (ex: Não acompanhamento do orientador da faculdade)	1 0,67%
Dificuldades do estagiário (ex: Dificuldades de integração na escola; Falta de vida pessoal)	2 1,34%
Custos (ex: Falta de remuneração; Falta de verba para materiais)	27 18,12%
Outro	4 2,68%
Total	149 100%

Tabela 54: Categorização das sugestões para resolução do aspecto mais negativo - valores absolutos e relativos (%)

Sugestão para resolução do aspecto mais negativo do modelo de Estágio			
Categoria	Subcategoria	Abs./% p/ subcat.	Abs./% p/categoria
Turmas	Nº mínimo de uma turma por estagiário	24 68,57%	35 25,36%
	Possibilitar diversificar experiências de leccionação pela intervenção em outras turmas	9 25,71%	
	Atribuir turmas não problemáticas	2 5,71%	
Tarefas	Reduzir a quantidade de trabalho	21 100%	21 15,21%
Avaliação	Uniformizar critérios	8 38,09%	21 15,21%
	Reduzir os momentos de observação/ avaliação	5 23,80%	
	Contabilizar todas as tarefas para avaliação	2 9,52%	
	Valorizar a área de intervenção pedagógica	2 9,52%	
	Desvalorizar os relatórios escritos em detrimento dos orais	1 4,76%	
	Concentrar-se nas tarefas nucleares para um bom professor	3 14,28%	
Estrutura Modelo Estágio	Restabelecer o modelo anterior	35 25,36%	35 25,36%
Estagiário	Mais autonomia do estagiário na Escola	5 100%	5 3,62%
Processo de Estágio	Maior controlo da qualidade	1 33,33%	3 2,17%
	Maior reflexão sobre o processo	2 66,66%	
Orientadores	Relação entre orientadores	1 14,28%	7 5,07%
	Desempenho do orientador da faculdade	3 42,86%	
	Desempenho do orientador da escola	3 42,86%	
Outros		10 100%	10 100%
	TOTAL	138 100%	138 100%

Relativamente aos aspectos positivos e negativos do Estágio Pedagógico, as respostas foram mais consensuais nos segundos, localizando-os principalmente na **Estrutura** (41,61%), mais especificamente no facto da seu trabalho se ter desenrolado com apenas uma turma e com a perda de autonomia derivada da perda de estatuto de professor-estagiário contratado e remunerado para o estatuto de aluno-estagiário, sem qualquer vínculo à Escola e a intervir numa turma de que não

eram titulares, e, ainda, no que respeita às **Tarefas** (22,81%), concretamente ao *seu número excessivo*.

Quando passamos para os aspectos positivos, estes surgem mais dispersos, mas no entanto, conseguindo-se identificar três categorias principais: **Aprendizagens promovidas** (25,19%); **Função do orientador da escola** (25,19%); **Aquisições permitidas pela estrutura do modelo** (23,66%).

Dentro da primeira o mais valorado foi a *aquisição de experiência da realidade profissional*, na segunda foi o *acompanhamento constante pela assistência a todas as aulas da parte do orientador da escola* e na última a *experiência no processo ensino-aprendizagem*.

Quanto às propostas de resolução dos aspectos negativos avançadas pelos estagiários, surgem dispersas por nove categorias, das quais três apresentam valores expressivos e as restantes apenas residuais.

Assim temos o **Modelo de Estágio** (25,36%), concretamente no que respeita à necessidade de ser remodelado de forma a *voltar a ser remunerado*, as **Turmas** (25,36%), e a necessidade de que *cada estagiário tenha uma turma própria*, já que neste ano se assistiu a casos de partilha de turmas por dois estagiários, as **Tarefas** (15,21%) e a necessidade de *redução do seu número* e a **Avaliação** (15,21%), que apesar de se apresentar com a mesma relevância que a categoria anterior, os seus indicadores surgem muito dispersos, sendo os mais expressivos os que se referem à necessidade de *uniformização de critérios*, quer de observação quer de avaliação, com 38,09% dentro da categoria, o que vai ao encontro da principal razão evocada pelos discordantes sobre o processo avaliativo a que foram sujeitos.

Em síntese, as soluções propostas, que de alguma forma nos servem de indicadores sobre as principais preocupações dos estagiários, surgem na continuidade dos aspectos negativos anteriormente referidos, havendo um grande enfoque na necessidade de atribuição de pelo menos uma turma a cada estagiário, na alteração do seu estatuto fundamentalmente no que respeita à questão remuneratória e ainda, apesar de menos valorado, na necessidade de redução do número de tarefas.

11.1.7. Futuro Profissional do Estagiário

11.1.7.1. Profissão principal e complementar em que pensa vir a desenvolver a carreira profissional

Tabela 55: Profissão que pensa desenvolver, por prioridade - valores absolutos e relativos (%)

Profissão <small>[1ª coluna profissão principal; 2ª coluna profissão (ões) complementar (es)]</small>	1ª Prioridade		2ª Prioridade	
	Absol.	%	Absol.	%
Professor de Educação Física	107	75,4	20	14,1
Monitor (Ginásio, health club, clube, etc.)	35	24,6	58	40,8
Empresário na Área Desportiva	22	15,5	48	33,8
Docente do Ensino Superior	17	12,0	45	31,7
Exploração p/conta própria desp. aventura, etc.	15	10,6	42	29,6
Responsável técnico por um clube ou secção	16	11,3	48	33,8
Treinador	28	19,7	84	59,2
Totais	240	-----	345	-----

No que respeita ao futuro profissional após o Estágio, quisemos saber a profissão que tencionavam vir a desempenhar (tabela 55), assim como as influências que os levaram àquela decisão (tabela 56).

Optámos por duas questões estruturadas de forma distinta, surgindo a primeira com um elenco de profissões do âmbito desportivo, relativamente às quais solicitámos que assinalassem como 1ª opção a profissão que desejavam desempenhar como principal e, como 2ª opção, a(s) complementar(es) que pretendessem vir a desempenhar.

Pelos resultados podemos aperceber-nos de que foram frequentes os registos plurais em cada uma das prioridades, o que justifica os totais absolutos encontrados. Porém a percentagem calculada foi em função do número total de indivíduos da amostra (142).

Analisando os resultados constantes na tabela anterior, temos como evidente ser a profissão de professor de Educação Física aquela que pretendem assumir como actividade profissional principal, com 107 indivíduos a afirmá-lo, representando 75,4% da amostra, tencionando a maioria, complementar esta sua actividade profissional com a função de treinador (59,2%), ao que ainda podemos juntar os 33,8% que pretendem vir a exercer a função de responsável técnico por um clube ou secção, espelhando o que tradicionalmente tem ocorrido com os profissionais desta área, onde a função de treinador, ou similar, desempenhada em horário pós-laboral acompanha frequentemente a docência.

Apesar desta constância, é de realçar a evidente aposta em novas opções profissionais, que, no entanto, e com base na leitura dos resultados, a generalidade ainda pretende vir a exercê-la concomitantemente à de professor, considerando que esta é ainda das poucas profissões nesta área que poderá vir a garantir um vencimento e uma colocação (mais ou menos) estável, embora reconhecamos que a realidade económica e social actual nada tem a ver com o momento em que este inquérito foi respondido.

Esta aposta constitui um indicador da abertura dos indivíduos a novos campos de trabalho, que eventualmente poderão favorecer, talvez não tanto a qualidade da empregabilidade mas, pelo menos, a sua quantidade.

No entanto, desponta aqui já alguma vontade empreendedora, com 22 indivíduos a pretenderem seguir a via do empresariado na área desportiva, como primeira prioridade profissional, juntamente com 15, que pretendem dedicar-se à exploração por conta própria de desportos radicais ou de acção, subindo estes números para 48 e 42, respectivamente, relativamente aos que ponderam fazê-lo em segunda prioridade.

11.1.7.2. Influências que condicionaram a opção profissional

Tabela 56: Influência sofridas na escolha da profissão – média

Influências na escolha da profissão (1 – nada; 2 – parcialmente; 3 – em grande parte; 4 – totalmente)	Média
Gosto pessoal	3,73
Frequência curso EF	2,61
Prof. EF	2,31
Prof. da Faculdade	1,93
Vantagens económicas futuras	1,83
Treinador	1,70
Grupo de amigos	1,69
Pais	1,69
Facilidade conseguir emprego	1,51
Meios de comunicação	1,40

Esta segunda questão apresentou-se estruturada em quatro níveis, correspondendo o 1º ao *Nada* e o 4º ao *Totalmente*, em que, face a um elenco de possibilidades, deveriam assinalar a(s) mais influente(s) na escolha do curso.

Quanto aos factores de socialização que influenciaram a escolha da profissão, verificamos que, para além do *gosto pessoal* (3,73), que surge como o mais valorado, temos em segundo lugar a influência sofrida pelo facto de terem

frequentado o curso em Educação Física seguida pela influência dos professores de Educação Física, o que consideramos de realçar.

No extremo oposto, verificamos a fraca influência que o *treinador* exerce na escolha da profissão, encontrando-se a par da influência dos *pais* e dos *amigos*.

Este pode ser um factor indicativo de que cada vez mais os alunos que optam pela licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física não possuem um passado desportivo significativo em qualquer modalidade desportiva mas apenas a prática obrigatória a nível escolar ou, quanto muito, de Desporto Escolar, facto que surge em linha com a forma de estar da população portuguesa face à actividade física e desportiva, que não só revela fazer menos que outras sociedades, nomeadamente do centro e norte da Europa, como ainda consideram ser suficiente o que fazem (Marivoet, 2001) realidade que se encontra intimamente relacionada com as características socioeconómicas e demográficas da sociedade portuguesa (Marivoet, 2001; Gonçalves e Silva, 2004).

Neste contexto, China (2011), num inquérito realizado aos 302 candidatos à FCDEF-UC na primeira fase dos pré-requisitos de 2010, concluiu que cerca de 30% da amostra não praticava de forma sistemática qualquer modalidade desportiva, sendo que, no género feminino, a prática de actividade física estava associada maioritariamente a actividades de lazer.

Esta realidade reflecte-se no seu rendimento escolar durante a licenciatura, revelando não ser facilitadora das aquisições, principalmente nas unidades curriculares de estudos práticos, onde a falta de vivências práticas emerge, obrigando, frequentemente, os professores a dedicarem-se ao ensino do *como fazer* à custa do tempo reservado para o ensino do *como ensinar*.

Quanto aos factores com menor influência nesta escolha, surgem a facilidade em conseguir emprego (1,51) e os meios de comunicação social (1,40). Relativamente ao primeiro, é uma realidade que parece ser cada vez mais actual e transversal a todos os cursos e que pensamos prender-se com dois aspectos.

O primeiro, porque devido à juventude e à falta de informação sobre o curso, os candidatos não têm grande consciência das saídas profissionais no momento da candidatura ao ensino superior. Rosário (1988) defendia ser muito cedo o momento da opção, uma vez que o nível de informação e de percepção, para a maioria dos jovens era, ainda, pouco concreta.

O segundo advém da falta de emprego generalizada que leva a que os jovens não façam depender a escolha de um curso das respectivas saídas profissionais, reservando este assunto para um momento mais avançado na sua frequência à medida que vão conhecendo os diferentes contextos profissionais potenciais de se envolver, o que nos leva de volta ao gosto pessoal como o factor prioritário na escolha da profissão.

As mudanças sociais entretanto havidas e o actual contexto desfavorável relativamente à empregabilidade, principalmente no ensino público, vão progressivamente contrariar aquela autora quando, à data, afirmava ser a opção pela docência influenciada prioritariamente por factores extrínsecos, nomeadamente acesso a empregos e só depois intrínsecos, isto é, motivacionais e vocacionais, já que apenas o gosto pessoal pode actualmente justificar uma opção pela profissão docente, o que vem ao encontro de Hansen, 1984 (cit.por Len e outros,1996), quando afirma que os interesses vocacionais, como o gosto ou preferência por determinada área profissional, têm sido, numa forma geral, considerados como importantes factores na escolha da carreira, em todas as categorias cognitivo-comportamentais.

Um estudo realizado por Gomes e Silva (2007) sobre a inserção profissional dos diplomados em Desporto e Educação Física na FCDEF-UC, reflecte esta realidade em termos de empregabilidade, revelando um contraste de resultados entre os anos lectivos de 1998/1999 a 2002/2003, em que as percentagens de indivíduos empregados, decorridos os primeiros seis meses sobre o final das respectivas licenciaturas, oscilaram entre 100% e 79,31%, enquanto no ano lectivo de 2003/04 o valor registado foi de 25%, acompanhado ainda numa alteração significativa na relação dos diplomados face ao primeiro emprego.

Enquanto os licenciados entre os anos lectivos de 98/99 a 01/02 obtiveram o primeiro emprego quase exclusivamente após a conclusão da licenciatura (97,9%), no caso dos licenciados dos anos lectivos 02/03 e 03/04, 57% e 25% dos respectivos diplomados estavam empregados antes da conclusão do curso.

Esta tendência paradoxal, para além de reflectir uma crescente empregabilidade dos perfis formativos daquela Faculdade, reflecte sobretudo uma alteração do perfil da oferta de emprego, com o aparecimento do fenómeno da segmentação e da precarização no subsector do emprego desportivo e de lazer.

11.1.8. Concepção do Estágio Pedagógico

Nesta questão quisemos saber a forma como os indivíduos concebiam as boas práticas no Estágio Pedagógico, consideradas em cinco categorias: o **bom professor**, o **bom ensino**, o **bom orientador de estágio**, a **boa formação de professores** e a **boa supervisão**, cada uma apresentando um conjunto de cinco afirmações, para o que nos apoiámos nas orientações conceptuais do ensino de Feiman-Nemser (1990), e sobre as quais lhes era solicitado que se pronunciassem sobre o seu grau de concordância, considerado em quatro níveis do *discordo totalmente* (1) ao *concordo plenamente* (4).

Tabela 57: Concepções de Bom professor; Bom ensino; Bom orientador; Boa formação e Boa supervisão – média

	Concepções (1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo em muito; 4 – concordo em pleno)	Média
Bom professor	Domina as técnicas e conhecimentos necessários para ensinar, sendo capaz acompanhar as tarefas do ensino com eficácia	3,57
	Centra a sua acção sobre o sujeito do ensino e sobre a sua evolução pessoal	3,32
	Domina aprofundadamente os conhecimentos da matéria de ensino	3,12
	Preocupa-se em tornar mais justas e democráticas as práticas educativas e sociais	3,00
	Tem na experiência a sua fonte de conhecimento e um meio privilegiado de aprender a ensinar	2,85
Bom ensino	É transmitir saber e desenvolver a compreensão de matéria de ensino	3,25
	É envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social	3,22
	É não tanto uma função prescritiva e modeladora mas antes uma tarefa de compreensão dos outros, de facilitação e de ajuda, traduzida numa permanente descoberta de si próprio, na procura do comportamento profissional que mais se adequa ao seu comportamento e carácter pessoais	2,84
	Implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino, transformando-os em regras de acção	2,74
	É um processo que se inicia através da observação de "bons modelos", durante um determinado período de tempo, ao longo do qual o professor vai adquirindo as competências e aprendendo a funcionar em situações reais	2,65
Bom orientador	Promove nos seus estagiários o aprofundamento dos conhecimentos científicos das matérias de ensino	3,07
	Empenha-se sobretudo no exame crítico das suas práticas profissionais e no desenvolvimento de interesses de racionalidade e justiça social e propicia as condições para que os estagiários realizem as suas práticas de modo semelhante	3,05
	Promove, nos estagiários, a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos para que sejam aplicados nas suas práticas	3,00
	Transmite aos estagiários, através da observação, da imitação e da prática dirigida, por eles vivenciadas, um conjunto de competências, atitudes e traços de personalidade	2,92
	É sobretudo um perito em competências interpessoais, capaz de promover um clima amistoso dos estagiários	2,90
Boa formação	Deve dedicar um tempo considerável a experiências de prática pedagógica nas escolas, já que estas contribuem necessariamente para formar melhores professores e a competência de um professor demonstra-se nessas mesmas práticas	3,51
	Deve ter como eixo central a formação pessoal do professor	2,91
	Deve basear-se numa reflexão que seja simultaneamente activa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino uma preocupação pelo ético, social e o político	2,88
	Deve ser centrada nas habilidades técnicas de ensino	2,78
	Consiste no processo de transmissão de conhecimento científicos e culturais de modo a dotar os profs de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura de matérias em que é especialista	2,66
	Deve ter por objectivo o desenvolvimento da consciência pessoal e da capacidade de auto-	3,46

Boa supervisão	análise dos estagiários, promovendo o encontro dum estilo pessoal de professor	
	Deve promover o conhecimento sobre como analisar os problemas práticos e desenvolver decisões acerca dos modos de intervenção em situações particulares	3,38
	Deve basear-se na reflexão em grupo, desenvolvendo, nos estagiários, a capacidade de análise crítica e consciencialização da natureza e das repercussões sociais das suas práticas	3,37
	Deve perseguir o desenvolvimento da mestria dos estagiários na escolha e aplicação dos métodos e técnicas do ensino mais eficaz	3,22
	Deve privilegiar aquisição, por parte dos estagiários, dos conhecimentos sobre as matérias de ensino que devem domina	2,91

Procedendo à leitura dos resultados (tabela 57), temos que, para o estagiário o bom professor é, acima de tudo, o que *domina as técnicas e conhecimentos necessários para ensinar, sendo capaz de acompanhar as tarefas do ensino com eficácia*, (3,37).

Já, relativamente, ao *bom ensino*, *bom orientador* e *bom processo de supervisão* a diferença entre as cinco respectivas afirmações não se apresentam significativas, revelando-nos não existirem, da parte dos estagiários, concepções unânimes e definidas relativamente a estes aspectos.

Contrariamente, a *boa formação de professores* é para eles inequívoco que *deve dedicar um tempo considerável a experiências de prática pedagógica nas escolas, já que estas contribuem necessariamente para formar melhores professores e a competência de um professor demonstra-se nessas mesmas práticas*, (3,51).

Em termos das orientações conceptuais de ensino podemos dizer que o *bom professor* é sobretudo o de perfil tecnológico, enquanto o *bom ensino*, o *bom orientador* e o *processo de supervisão* são ao mesmo de orientação académica, prática, tecnológica, pessoal e crítica-social, a perceber pela proximidade dos respectivos resultados, enquanto uma *boa formação de professores* é inequivocamente a de pendor prático.

Tal como já o tínhamos afirmado, de acordo com inúmeros autores somente na teoria as orientações conceptuais se mantêm puras, interpenetrando-se quando passamos para a prática, onde as diferentes características se conjugam de acordo com o âmbito de referência e as influências sofridas pelos indivíduos.

Quando usamos a estatística correlacional (tabela 58), não existem correlações acima do nível moderado positivo e mesmo a este nível apenas encontramos relação entre o *bom ensino* e o *bom orientador*, da parte dos estagiários, a saber:

- a concepção entre o *bom ensino* que *deve implicar a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino, transformando-os em regras de acção* e o *bom orientador* como o que *promove, nos estagiários, a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos para que sejam aplicados nas suas práticas*, que embora fraca positiva já se apresenta próxima na fronteira para moderada positiva.

Tabela 58: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis: bom professor, bom ensino, bom orientador, boa formação de professores, boa supervisão para o Estagiário

	Bom Professor										Bom Ensino										Bom orientador										Boa Formação										Boa Supervisão				
	DCM	DTT	EP	EXP	DEM	RA	BM	DS	TSDC	RES	RTP	PEC	DCCM	CI	IAC	EPP	PESP	FPP	HTE	DCEM	MTEE	CME	EPP	DDI	RSP																				
Bom Professor - Domina conhecimentos da matéria. (DCM)	1,000	,294	,245	,142	,132	,218	,115	,024	,296	,107	-,031	,230	,265	,206	,030	,045	,033	-,004	,118	,038	,236	,254	,118	,149	,091																				
Bom Professor - Domina técnicas e conhecimentos de ensino. Avaliação para verificar objetivos. (DTT)	,294	1,000	,438	,098	,236	,217	,162	,037	,180	,181	,025	,056	,055	-,030	-,088	-,016	-,014	-,132	,006	,041	,197	,115	,150	,135	,166																				
Bom Professor - Centra a ação sobre o sujeito do ensino e sua evolução pessoal. (EP)	,245	,438	1,000	,286	,264	,222	,061	,080	,234	,183	,074	,080	,143	,097	-,060	,107	,054	,108	,031	-,043	-,034	,116	,053	,209	,138																				
Bom Professor - Experiência: fonte de conhecimento e meio privilegiado de aprender a ensinar. (EXP)	,142	,098	,286	1,000	,444	,250	,289	,150	,111	,145	,030	,208	,230	,240	,187	,108	,257	,155	,162	-,094	,160	,045	,067	,177	,034																				
Bom Professor - Torna mais justas e democráticas as práticas educativas e sociais. (DEM)	,132	,236	,264	,444	1,000	,283	,182	,231	,234	,283	,032	,120	,161	,123	-,052	-,039	,221	,082	-,117	,091	,031	,129	,154	,111																					
Bom Ensino - Transformar o planejamento em regras de ação. (RA)	,218	,217	,222	,250	,283	1,000	,324	,142	,230	,304	,100	,259	,440	,161	,111	,001	,285	,228	,133	,192	,081	,255	,071	,025	,032																				
Bom Ensino - Aquisição de competências práticas e de funcionamento pela observação de "bons modelos". (BM)	,010	,010	,009	,003	,001	,000	,000	,093	,006	,000	,241	,002	,000	,059	,194	,995	,001	,007	,118	,024	,344	,003	,405	,774	,711																				
Bom Ensino - Aquisição de competências práticas e de funcionamento pela observação de "bons modelos". (BM)	,115	,162	,061	,289	,182	,324	1,000	,258	,310	,129	,246	,294	,267	,249	,316	-,022	,260	,047	,066	,349	,164	,309	,094	,201	,118																				
Bom Ensino - Tarefa de compreender os outros e pela descoberta de si encontrar o seu comportamento profissional. (DS)	,175	,054	,470	,000	,030	,000	,000	,002	,000	,127	,003	,000	,001	,003	,000	,798	,002	,580	,436	,000	,052	,000	,264	,017	,164																				
Bom Ensino - Transmitir saber e desenvolver a compreensão da matéria de ensino. (TSDC)	,024	,037	,080	,150	,231	,142	,258	1,000	,241	,351	,221	,188	,163	,079	,035	,078	,163	,256	,151	,051	-,061	,057	,071	-,020	,007																				
Bom Ensino - Tarefa de compreender os outros e pela descoberta de si encontrar o seu comportamento profissional. (DS)	,773	,661	,344	,074	,006	,093	,002	,004	,000	,000	,009	,026	,053	,354	,680	,354	,053	,002	,073	,547	,474	,503	,404	,810	,938																				
Bom Ensino - Transmitir saber e desenvolver a compreensão da matéria de ensino. (TSDC)	,296	,180	,234	,111	,234	,230	,310	,241	1,000	,329	,143	,231	,137	,090	,325	,093	,175	,121	,228	,161	,212	,193	,156	,156	,161																				
Bom Ensino - Envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social. (RES)	,000	,032	,005	,187	,005	,006	,000	,004	,000	,000	,092	,006	,106	,286	,000	,269	,037	,156	,006	,057	,012	,022	,064	,064	,056																				
Bom Ensino - Envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social. (RES)	,107	,181	,183	,145	,283	,304	,129	,351	,329	1,000	,158	,170	,151	,114	,072	,021	,190	,052	,043	,027	,103	-,059	,149	,084	,108																				
Bom Ensino - Envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social. (RES)	,204	,031	,030	,085	,001	,000	,127	,000	,000	,000	,061	,044	,075	,179	,393	,803	,023	,543	,614	,755	,226	,491	,077	,322	,201																				
Bom orientador - Empenha-se no exame crítico das suas práticas profissionais e no desenvolvimento de interesses de racionalidade e justiça social. (RTP)	-,031	,025	,074	,030	,032	,100	,246	,221	,143	,158	1,000	,189	,178	,324	,421	-,030	,295	,184	,022	,180	,026	,270	,089	,083	,120																				
Bom orientador - Promove a aquisição e aplicação de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos. (PEC)	,711	,767	,385	,726	,706	,241	,003	,009	,092	,061		,025	,036	,000	,000	,722	,000	,030	,794	,033	,761	,001	,294	,328	,157																				
Bom orientador - Promove a aquisição e aplicação de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos. (PEC)	,230	,056	,080	,208	,120	,259	,294	,188	,231	,170	,189	1,000	,511	,258	,215	,142	,227	,225	,229	,231	,157	,377	,094	,113	,180																				
Bom orientador - Promove o domínio de conhecimentos científicos e conteúdos das matérias de ensino (DCCM)	,006	,508	,349	,013	,155	,002	,000	,026	,006	,044	,025		,000	,002	,011	,093	,007	,008	,006	,064	,000	,266	,184	,032																					
Bom orientador - Promove o domínio de conhecimentos científicos e conteúdos das matérias de ensino (DCCM)	,265	,055	,143	,230	,161	,440	,267	,163	,137	,151	,178	,511	1,000	,355	,169	,116	,331	,226	,075	,161	,189	,260	,074	,154	,186																				
Bom orientador - Perito em competências interpersonais. (CI)	,002	,521	,092	,006	,056	,000	,001	,053	,106	,075	,036	,000	,000	,000	,046	,171	,000	,008	,378	,057	,026	,002	,382	,068	,028																				
Bom orientador - Perito em competências interpersonais. (CI)	,206	-,030	,097	,240	,123	,161	,249	,079	,090	,114	,324	,258	,355	1,000	,404	-,029	,244	,311	,165	,173	,203	,202	,194	,168	,174																				
Bom orientador - Perito em competências interpersonais. (CI)	,014	,725	,254	,004	,147	,059	,003	,354	,286	,179	,000	,002	,000	,000	,000	,736	,004	,000	,050	,041	,016	,017	,021	,046	,039																				

Bom orientador - Facilita pela observação, imitação e prática dirigida, um conjunto de competências, atitudes. (IAC)	,030 ,723	-,088 ,299	-,060 ,483	,187 ,026	-,052 ,542	,111 ,194	,316 ,000	,035 ,680	,325 ,000	,072 ,393	,421 ,000	,215 ,011	,169 ,046	,404 ,000	1,000	,149 ,078	,198 ,018	,145 ,090	,175 ,038	,075 ,381	,212 ,012	,271 ,001	,059 ,484	,158 ,061	,224 ,007	
Boa Formação - A competência demonstra-se nas práticas pedagógicas. (PP)	,045 ,598	-,016 ,851	,107 ,205	,108 ,201	-,039 ,649	,001 ,995	-,022 ,798	,078 ,354	,093 ,269	,021 ,803	-,030 ,722	,142 ,093	,116 ,171	-,029 ,736	,149 ,078	1,000	,033 ,699	,125 ,141	,052 ,536	,072 ,393	,135 ,110	,136 ,109	,167 ,047	,190 ,024	,117 ,167	
Boa Formação - Baseia-se numa reflexão activa e militante, com preocupações pelo ético, o social e o político. (PESP)	,033 ,698	-,014 ,871	,054 ,521	,257 ,002	,221 ,008	,285 ,001	,260 ,002	,163 ,053	,175 ,037	,190 ,023	,295 ,000	,227 ,007	,331 ,000	,244 ,004	,198 ,018	1,000	,033 ,699	1,000	,336 ,000	,252 ,002	,173 ,040	,144 ,089	,244 ,004	-,022 ,795	,046 ,584	,113 ,182
Boa Formação - Centra-se na formação pessoal do professor. (PPP)	-,004 ,965	-,132 ,120	,108 ,205	,155 ,069	,082 ,339	,228 ,007	,047 ,580	,256 ,002	,121 ,156	,052 ,543	,184 ,030	,225 ,008	,226 ,008	,311 ,000	,145 ,090	1,000	,125 ,141	,336 ,000	,487 ,000	,051 ,552	,051 ,550	,206 ,016	,072 ,403	,058 ,496	,033 ,703	
Boa Formação - Centrada nas habilidades técnicas de ensino. (HTE)	,118 ,161	,006 ,944	,031 ,712	,162 ,054	,134 ,111	,133 ,118	,066 ,436	,151 ,073	,228 ,006	,043 ,614	,022 ,794	,229 ,006	,075 ,378	,165 ,050	,175 ,038	1,000	,052 ,536	,252 ,002	,487 ,000	1,000	,242 ,004	,180 ,032	,215 ,011	,037 ,658	,085 ,312	,040 ,633
Boa Formação - Processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio de conceitos e estrutura de matérias. (DCEM)	,038 ,652	,041 ,631	-,043 ,610	-,094 ,267	-,117 ,167	,192 ,024	,349 ,000	,051 ,547	,161 ,057	,027 ,755	,180 ,033	,231 ,006	,161 ,057	,173 ,041	,075 ,381	1,000	,072 ,393	,173 ,040	,242 ,004	1,000	,206 ,015	,354 ,000	,048 ,571	,001 ,994	,011 ,899	
Boa Supervisão - Visa mestria na escolha e aplicação de métodos e técnicas de ensino mais eficazes. (MTEE)	,236 ,005	,197 ,019	-,034 ,694	,160 ,058	,091 ,281	,081 ,344	,164 ,052	-,061 ,474	,212 ,012	,103 ,226	,026 ,761	,157 ,064	,189 ,026	,203 ,016	,212 ,012	1,000	,135 ,110	,144 ,089	,180 ,032	,206 ,015	1,000	,347 ,000	,251 ,003	,227 ,007	,159 ,059	
Boa Supervisão - Privilegia a aquisição de conhecimentos sobre as matérias de ensino. (CME)	,254 ,002	,115 ,175	,116 ,173	,045 ,599	,031 ,717	,255 ,003	,309 ,000	,057 ,503	,193 ,022	-,059 ,491	,270 ,001	,377 ,000	,260 ,002	,202 ,017	,271 ,001	1,000	,136 ,109	,244 ,004	,215 ,011	,354 ,000	1,000	,000	,175 ,039	,280 ,001	,138 ,105	
Boa Supervisão - Desenvolvimento da consciência pessoal e capacidade de auto-análise para encontro dum estilo pessoal de professor. (EPP)	,118 ,163	,150 ,075	,053 ,534	,067 ,430	,129 ,125	,071 ,405	,094 ,264	,071 ,404	,156 ,064	,149 ,077	,089 ,294	,094 ,266	,074 ,382	,194 ,021	,059 ,484	1,000	,167 ,047	-,022 ,795	,072 ,403	,048 ,571	,251 ,003	,175 ,039	1,000	,536 ,000	,301 ,000	
Boa Supervisão - Conhecer como analisar os problemas práticos e desenvolver decisões de intervenção. (DDI)	,149 ,077	,135 ,109	,209 ,013	,177 ,035	,154 ,067	,025 ,774	,201 ,017	-,020 ,810	,156 ,064	,084 ,322	,083 ,328	,113 ,184	,154 ,068	,168 ,046	,158 ,061	1,000	,190 ,024	,046 ,584	,085 ,312	,001 ,994	,227 ,007	,280 ,001	,536 ,000	1,000	,470 ,000	
Boa Supervisão - Reflexão em grupo sobre repercussões sociais das suas práticas. (RSP)	,091 ,283	,166 ,048	,138 ,102	,034 ,689	,111 ,188	,032 ,711	,118 ,164	,007 ,938	,161 ,056	,108 ,201	,120 ,157	,180 ,032	,186 ,028	,174 ,039	,224 ,007	1,000	,117 ,167	,113 ,182	,040 ,633	,011 ,899	,159 ,059	,138 ,105	,301 ,000	,470 ,000	1,000	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

11.1.9. Forma de ser e agir dos orientadores

Este conjunto de questões teve por objectivo a obtenção dum perfil de actuação do orientador da escola e do orientador da faculdade, visto pelo estagiário, para o que lhes foi solicitado que revelassem o seu grau de concordância relativamente a um conjunto de trinta e nove (39) afirmações referentes a comportamentos, características pessoais e profissionais dos orientadores, correspondendo o 1 ao *Discordo totalmente* e o 4 ao *Concordo em pleno* (tabela 59).

Importa referir que foi intencional a não atribuição, à partida, de uma carga positiva ou negativa aos comportamentos, já que nos interessava perceber o perfil de intervenção dos orientadores na óptica dos estagiários, não só pela sua valoração mas também pelo posicionamento relativo final.

Tabela 59: Comparativo dos perfis de actuação dos orientadores percebidos pelo estagiário – média

Perfil de actuação do orientador da Escola <small>(1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo muito; 4 – concordo em pleno)</small>	Perfil de actuação do orientador da faculdade <small>(1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo muito; 4 – concordo em pleno)</small>
<ul style="list-style-type: none"> - Está sempre disponível (3,63) - Ouve o estagiário (3,61) - Colabora com o estagiário (3,59) - É cumpridor (3,57) - Orienta o Estagiário para o sucesso (3,57) - Dá espaço à auto-reflexão (3,55) - É receptivo às questões do estagiário (3,54) - Informa (3,53) - Dá espaço à auto-avaliação (3,52) - Dá sugestões (3,51) - Apresenta-se informado (3,50) - É receptivo às inovações do estagiário (3,48) - Questiona (3,46) - Faz-se entender (3,44) - É um colega com mais experiência (3,43) - Critica construtivamente (3,42) - É um professor (3,39) - É coerente (3,38) - Encoraja (3,37) - Relaciona-se com uma carga afectiva positiva com o estagiário (3,37) - Reflecte conjuntamente com o estagiário (3,36) - Reflecte sugestões do estagiário conjuntamente c/ ele (3,35) - Demonstra interesse no que faz o estagiário (3,33) - Incentiva o estagiário a questionar (3,32) - Valoriza a auto-crítica do estagiário dando-lhe prioridade em relação à sua própria intervenção (3,25) - Valoriza o estagiário quando aquele alcança sucesso não 	<ul style="list-style-type: none"> - Questiona (3,52) - Apresenta-se informado (3,49) - É um professor (3,47) - Orienta o estágio para o sucesso (3,36) - É receptivo às questões do Estagiário (3,34) - Critica construtivamente (3,34) - Dá sugestões (3,33) - Informa (3,29) - Encoraja (3,29) - É receptivo às inovações do estagiário (3,28) - É coerente (3,27) - É cumpridor (3,27) - Incentiva o estagiário a questionar (3,27) - Dá espaço à auto-reflexão (3,27) - Ouve o Estagiário (3,24) - Motiva para o ultrapassar dos problemas (3,22) - Faz-se entender (3,22) - Demonstra interesse no que faz o Estagiário (3,15) - Dá espaço à Auto-Avaliação (3,11) - Reflecte conjuntamente com o Estagiário (3,09) - Colabora com o estagiário - Reflecte sugestões do estagiário conjuntamente c/ ele (3,07) - Valoriza a auto-crítica do estagiário dando-lhe prioridade em relação à sua própria intervenção (3,07) - Valoriza o estagiário quando aquele alcança sucesso não tendo seguido as opiniões do orientador (3,04) - Pondera as sugestões do Estagiário (2,99) - É um colega com mais experiência (2,99)

<p>tendo seguido as opiniões do Orientador (3,22)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motiva para o ultrapassar dos problemas (3,21) - Apresenta-se como um modelo a seguir (3,03) - Pondera as sugestões do estagiário (2,99) - Valoriza os comportamentos dos estagiários que vão ao encontro das opiniões por si formuladas (2,73) - É amistoso mantendo a distância (2,64) - Prescreve os comportamentos do estagiário (2,59) - Condiciona a actuação do estagiário (1,97) - Impõe as suas ideias (1,93) - Condiciona as opções do estagiário (1,50) - Só avalia (1,50) - Reage mal às sugestões do Estagiário (1,40) - Desencoraja (1,37) 	<ul style="list-style-type: none"> - É amistoso mantendo a distância (2,95) - Relaciona-se com uma carga afectiva positiva com o estagiário (2,89) - Está sempre disponível (2,82) - Apresenta-se com um modelo a seguir (2,80) - Valoriza os comportamentos dos Estagiários que vão ao encontro das opiniões por si formuladas (2,72) - Prescreve os comportamentos do Estagiário (2,44) - Só avalia (1,99) - Impõe as suas ideias (1,90) - Condiciona as opções do Estagiário (1,89) - Condiciona a actuação do Estagiário (1,76) - Reage mal às sugestões do estagiário (1,42) - Desencoraja (1,30)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Assim, com base nos resultados, podemos observar que, a significativa maioria das afirmações se localizaram na zona de concordância, sendo que para o orientador da escola, 32 surgem posicionadas na zona de concordância e 6 na de discordância e para o orientador da faculdade, estão 33 na zona de concordância e 5 na outra, revelando-nos uma proximidade de resultados entre os dois orientadores.

Apesar disto, podemos verificar que o orientador da escola apresenta 11 características no nível máximo enquanto o da faculdade apenas apresenta 1, o que se verifica também no conjunto das características, em que os resultados conseguidos pelo orientador da escola atingem valoração mais elevada que o outro. Veja-se que para o primeiro os valores se iniciam em 3,63 (Está sempre disponível) e terminam em 1,37 (Desencoraja) e para o outro têm início em 3,52 (Questiona) e terminam em 1,30 (Desencoraja).

Para o orientador da escola, a *constante disponibilidade* foi a característica mais valorada, seguida das capacidades em *ouvir o estagiário* e em *colaborar com ele*.

Ainda se atentarmos sobre o conjunto das características mais valoradas, percebemos que das onze localizadas na zona de máxima, seis estão intimamente ligadas a necessidades prementes do estagiário: *está sempre disponível, ouve o estagiário, colabora com o estagiário, é cumpridor, orienta o estagiário para o sucesso, dá espaço à auto-reflexão*, e ainda *é receptivo às questões do estagiário*.

De alguma forma apoiando o que acabámos de referir, encontramos de entre o elenco das características do orientador da escola em relação às quais os estagiários concordaram parcialmente, a capacidade em *motivar para ultrapassar os*

problemas e a abertura para *ponderar as sugestões do estagiário*, posicionadas em 27º e 29º lugares, respectivamente, exemplos que ilustram alguma insatisfação de entre os estagiários que se prendem com eventuais formas pouco colaborativas e abertas a sugestões, dos orientadores.

Tal interliga-se com a forma não totalmente satisfeita como na generalidade os estagiários vêm valorizadas as suas intervenções, colocando todas as afirmações que se lhe referem para baixo do 24º lugar, mesmo tendo antes considerado que o orientador encoraja, que se mostra interessado no trabalho por eles desenvolvido, que se relaciona de forma amistosa. Estas percepções confirmam a necessidade de serem elogiados com que já nos deparámos no estudo intensivo.

Curioso é os indivíduos colocarem, no orientador da faculdade, a motivação para o seu sucesso em 15º lugar, portanto, em termos de ordenação das características, bem acima do outro orientador, apesar de ambas as médias serem muito próximo, mesmo quando o consideram menos disponível e haver um relacionamento afectivo menor, comparativamente ao orientador da escola.

De ressaltar que a falta de disponibilidade destes docentes, sendo real, não pode ser vista como negativa mas apenas como consequência do modo como está estruturada esta função, constituída por momentos de contacto espaçados e em número reduzido, em favor dum acompanhamento indirecto e não presencial, através, fundamentalmente, das novas tecnologias.

Podemos, portanto, afirmar que esta é essencialmente uma falta de disponibilidade presencial, mas que se torna demais evidente quando comparada com a do orientador da escola, motivo que justifica o seu posicionamento no elenco das características.

Do mesmo modo e, tal como na generalidade das características, as que surgem na zona de não concordância nos dois orientadores apresentam grande coincidência, apenas com uma excepção relativamente a *Prescreve os comportamentos do Estagiário*, cujos resultados nos indicam que no caso dos orientadores da escola, os estagiários discordam totalmente enquanto para o orientador da faculdade, a discordância já é parcial, revelando-nos que o número de indivíduos que considera que o orientador da faculdade tende a prescrever os seus comportamentos é ligeiramente superior, relativamente, ao outro orientador.

Embora de forma subtil, estes resultados fazem-nos perceber que, para além do reconhecimento da parte dos estagiários duma actuação generalizada dos orientadores em favor das suas necessidades e solicitações, este perfil é traçado com base numa concepção de orientador e de orientação próprias do estagiário, podendo não coincidir com o perfil real, já que os comportamentos dos orientadores são valorados de acordo com aquelas concepções e, portanto, pesando a actuação daqueles consoante as suas prioridades, necessidades, interesses, crenças e valores.

Quando analisamos comparativamente os dois perfis de comportamento dos orientadores, podemos afirmar, a partir duma leitura das características mais valoradas, que, apesar do distanciamento relacional, o orientador da faculdade é para o estagiário, inequivocamente, *um professor inquiridor e informado*, ficando subentendida a sua importância em termos de suporte científico, enquanto o orientador da escola, é alguém *cumpridor, que se mostra sempre disponível para ouvir e colaborar com o estagiário, dando-lhe espaço à auto-reflexão e à auto-avaliação, orientando-o para o sucesso, apresentando-se informado e informando-o, dando sugestões e sendo receptivo às suas questões*, portanto, em tudo mais próximo do estagiário, nomeadamente, em termos afectivos.

Interessante de realçar a diferença no estatuto de professor que é reservada aos dois orientadores, sendo o da faculdade caracterizado logo como um professor e o orientador da escola apenas o é após um conjunto de características muito mais decisivas para a sobrevivência e sucesso do estagiário.

Esta diferença também estará associada ao facto do primeiro ser um docente da instituição formadora e, não raramente, ter sido professor do estagiário, o mesmo não se passando com o outro orientador, a quem, para além de não estar habituado a designar de professor, a proximidade afectiva também não ajuda à assunção daquele estatuto.

11.1.10. Importância do Estágio Pedagógico na Formação Inicial do Docente de Educação Física

Este conjunto de questões, colocadas neste momento final do Estágio Pedagógico, tinham por objectivo levá-los a reflectirem sobre a sua experiência,

revelando-nos a importância de que se revestiu para eles, quer em termos das aprendizagens alcançadas como da sua formação em geral, e ainda, sobre o modelo de Estágio Pedagógico que ficaram a conceber como mais correcto.

Neste sentido e, tal como na questão anterior, não considerámos pertinente separar em afirmações positivas e negativas, já que o nosso interesse era precisamente perceber o grau de valoração atribuído a cada uma e o seu posicionamento relativo, chegando desta forma ao entendimento da forma de pensar dos estagiários sobre o Estágio Pedagógico, no que respeita ao que consideram prioritário e ao que pensam não ser verdade ou relevante.

À semelhança das questões anteriores, também neste caso, mantivemos a opção de ordenar as afirmações pelo valor da respectiva média (tabela 60).

Na primeira questão deste grupo, solicitámos aos estagiários que manifestassem o seu grau de concordância com um conjunto de afirmações sobre a importância do Estágio Pedagógico na sua formação e repercussão no seu futuro, numa escala de 4 níveis, em que o 1º correspondia a *discordo totalmente* e o 4º a *concordo em pleno*.

Num primeiro olhar sobre os resultados constatamos haver uma distribuição de 17 afirmações na zona de concordância, constituída por *concordo muito* e *concordo totalmente*, e 10 na de discordância, constituída por *discordo totalmente* e *discordo parcialmente*, sendo que apenas 2 se localizam claramente no nível máximo de concordância e 4 no máximo de discordância.

Assim podemos afirmar que, segundo os estagiários, o Estágio Pedagógico foi, inequivocamente, o ano em que aprendeu mais (3,60) e cuja grande importância reside no facto de lhes ter permitido adquirir novos conteúdos e pôr em prática conhecimentos, (3,55), assim como deu-lhes segurança e os instrumentos necessários para iniciarem a carreira docente (3,45), tendo sido a todos os níveis uma experiência positiva inesquecível, (3,45). Ainda muito próximo destas e, porque tal como as anteriores, vêm dar resposta aos receios e dúvidas que, embora não sendo referentes aos mesmos indivíduos, encontramos nas expectativas do estudo intensivo, o Estágio Pedagógico veio reforçar a sua opção profissional para o futuro (3,37) e foi decisivo na resolução de muitas dificuldades e medos que sentiam em relação ao desempenho da profissão docente, (3,31).

Num estudo com estagiários, de Silva e Neves (2009), cujo objectivo era averiguar da convergência entre professor e respectivos alunos, da forma de ver as aulas de Educação Física, as autoras concluíram que, embora os alunos considerem que o professor domina os conteúdos, aquele, sendo estagiário, não se sente seguro em relação aos seus conhecimentos considerando ser necessário aprofundá-los.

Tabela 60: Grau de concordância com as características do Estágio Pedagógico: média e moda

Características do Estágio ordenadas por grau de concordância atribuída (1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo muito; 4 – concordo em pleno)
<ul style="list-style-type: none"> - O EP foi o ano em que aprendi mais conteúdos directamente ligados ao desempenho da profissão docente (3,60) (4) - O ano de estágio tem grande importância porque nos permite adquirir novos conteúdos, pôr em prática conhecimentos (3,55) (4)
<ul style="list-style-type: none"> - O EP deu-me segurança e os instrumentos necessários para iniciar a minha carreira docente (3,45) (4) - O EP foi a todos os níveis uma experiência positiva inesquecível (3,45) (4) - O EP veio reforçar a minha opção profissional para o futuro (3,37) (4) - O EP foi decisivo na resolução de muitas dificuldades e medos que sentia em relação ao desempenho da profissão docente (3,31) (4) - O EP foi importante para compreender o potencial formativo da Educação Física Escolar (3,22) (3) - O EP foi importante para compreender a qualidade do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar/departamento é essencial para uma boa organização e leccionação da disciplina (3,21) (3) - O EP foi importante para compreender como utilizar o programa da disciplina como um instrumento de trabalho (3,11) (3) - O EP foi importante para me aperceber de que forma as especificidades da escola enquanto organização, determinam (constrangem e estimulam) a quantidade e qualidade do trabalho do professor (3,06) (3) - O sucesso do EP depende do domínio dos conteúdos dos anos anteriores por parte dos estagiários e de uma formação sólida e específica por parte dos orientadores (3,04) (3) - O sucesso do EP depende muito da qualidade da formação que o estagiário leva dos anos anteriores e consequente domínio dos conteúdos das matérias (3,03) (3) - No ano de EP grande parte dos conteúdos dos anos anteriores passou a fazer sentido (3,01) (3)
<ul style="list-style-type: none"> - O sucesso do EP depende muito dos conhecimentos do orientador da escola (2,96) (3) - O EP foi importante para perceber a quantidade e qualidade de trabalho do professor na escola actual (2,96) (3) - O EP correspondeu em pleno às minhas expectativas (2,81) (3) - O sucesso do EP depende não tanto do conhecimento dos orientadores mas antes do seu modo de ser e de lidar com os estagiários (2,79) (3)
<ul style="list-style-type: none"> - O sucesso do EP depende muito dos conhecimentos do orientador da faculdade (2,36) (2) - O sucesso do EP não depende tanto do domínio dos conteúdos das matérias dos anos anteriores ao estágio, mas antes duma formação sólida e específica por parte do orientador da Escola (2,25) (2) - O EP foi importante para compreender que a qualidade do trabalho desenvolvido depende exclusivamente do esforço desenvolvido por cada professor de forma isolada (2,11) (2) - O EP fez-me repensar a minha opção de profissão futura já que me fez ver a Escola e a profissão como elas realmente são (1,96) (1) - O sucesso do EP não depende tanto do domínio dos conteúdos das matérias dos anos anteriores ao estágio, mas antes duma formação sólida e específica por parte do orientador da Faculdade (1,93) (2) - Neste ano de EP não aprendi tanto quanto estava à espera (1,55) (1)
<ul style="list-style-type: none"> - O ano de EP apenas tem grande importância na socialização do futuro professor (1,50) (1) - O ano de estágio é um conjunto de tarefas inúteis (1,21) (1) - O EP foi um ano perdido em termos de aprendizagens já que ã acrescentou nada de novo à minha formação para professor (1,16) (1) - O EP foi a todos os níveis uma experiência negativa inesquecível (1,16) (1)

Perante estes resultados, podemos afirmar que o Estágio Pedagógico não gora as expectativas iniciais dos alunos quanto à quantidade e qualidade das aprendizagens, quanto a constituir um momento único de vivência e exercitação da profissão docente, confirmando a sua opção profissional e, simultaneamente, as expectativas iniciais em relação a vir a ser um ano a *todos os níveis, inesquecível*.

Isto permite-nos concluir que os principais produtos do Estágio foram, o incremento dos conhecimentos sobre os conteúdos e, principalmente, sobre a forma de os aplicar na prática e a integração dos indivíduos no contexto educativo, permitindo-lhes perceber a profissão numa forma geral mas, mais especificamente, a docência da Educação Física.

Quando fazemos a ponte entre as afirmações mais e menos valoradas podemos perceber o elevado valor formativo e mesmo afectivo, que é dado a este ano lectivo, em oposição ao conjunto de afirmações sobre a sua falta de pertinência e interesse formativo, todas elas obtendo o grau de discordância total dos indivíduos, o que não é novidade neste estudo, na medida em que a ideia de correspondência em pleno às expectativas e mesmo de “missão cumprida” da parte dos estagiários já tinha sido encontrada na análise dos relatórios finais de estágio no Estudo Intensivo, onde apenas uma estagiária não esteve de acordo com os restantes, em tudo devido à relação negativa que se estabeleceu entre orientador e orientada.

11.1.11. Novo modelo de Estágio Pedagógico

Esta questão, que surgiu das dificuldades sentidas sobre a alteração extemporânea do modelo de Estágio Pedagógico no início do ano em que procedemos ao inquérito, continua actual e pertinente, possibilitando-nos a percepção sobre o modelo que os estagiários, à saída da formação inicial, concebem como mais ajustado.

Ela foi construída com base num conjunto de dezoito afirmações sobre as quais os indivíduos deveriam afirmar o seu grau de concordância, correspondendo 1 a *Discordo totalmente* e 4 a *Concordo em pleno*.

Estas afirmações não surgem à partida associadas a qualquer valoração positiva ou negativa, já que é aí que pretendemos que as respostas dos estagiários nos conduzam

Tabela 61: Grau de concordância com características do modelo de Estágio Pedagógico: média e moda

Características do modelo de Estágio ordenadas pela concordância atribuída pelos estagiários <small>(1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo muito; 4 – concordo em pleno)</small>
<ul style="list-style-type: none"> - O estagiário deve ser responsável por, pelo menos uma turma, desde o início até ao final do ano lectivo (3,59) - Os estagiários devem ter o estatuto de docentes nas escolas e, assim, assumirem todas as responsabilidades relativamente às suas turmas, devendo ser remunerados por isso (3,56)
<ul style="list-style-type: none"> - O estágio deve ser integrado na parte final da licenciatura e ter a duração de um ano lectivo (3,30) - A área 1, respeitante ao processo ensino-aprendizagem, deve ter um peso maior na classificação final porque é mais importante na formação do professor que as restantes (2,3 e 4) (2,58) - A área 1, respeitante ao processo ensino-aprendizagem, deve ter um peso maior na classificação final do que as áreas 2,3 e 4 apenas por implicar um conjunto de tarefas que em número e duração é significativamente maior que as outras (2,56)
<ul style="list-style-type: none"> - O estágio não deve ser considerado o culminar da formação inicial, mas antes, uma disciplina leccionada a par de outras, que tem por objectivo principal proporcionar aos alunos, experiência de intervenção pedagógica (2,24) - O modelo de estágio não tem necessariamente de proporcionar espaço de leccionação ao orientador de estágio, desde que o proporcione aos estagiários, já que é experiente pelo que não tem necessidade de se manter em prática pedagógica (2,09) - Todas as áreas do estágio têm a mesma importância para a formação dos professores pelo que devem ter o mesmo peso na classificação final (2,03) - No estágio todas as tarefas devem ser realizadas em conjunto, pelo que cada estagiário não deve ser responsável por tudo do processo ensino-aprendizagem de uma turma, mas antes deve partilhá-lo com um ou mais colegas (1,96) - O estágio não devia contemplar tantas áreas, centrando-se preferentemente na área de ensino em "sala de aula", ficando as restantes áreas de intervenção na escola, relações com a comunidade científico-pedagógica da Faculdade (1,87) - Os estagiários devem ter o estatuto de docentes nas escolas e, assim, assumirem todas as responsabilidades relativamente às suas turmas, não devendo, no entanto, ser remunerados, já que ainda estão em formação (1,80) - O estágio não deveria ter um tempo limitado mas deveria terminar quando os orientadores, por consenso, considerassem o estagiário apto a exercer a profissão (1,71) - O estágio deve fazer parte de uma formação bietápica e ser integrado apenas num ciclo de estudos pós-graduados a seguir à formação básica e educacional (1,62)
<ul style="list-style-type: none"> - Independentemente do modelo de estágio, o estagiário nunca deve ser remunerado já que ainda não terminou a sua formação (1,46) - O EP deve continuar a realizar-se com os estagiários colocados nas escolas mas apenas durante um semestre, já que é o tempo suficiente para a formação (1,46) - Num novo modelo de estágio não deveriam existir tarefas a desenvolver em grupo, todas deveriam ser individuais (1,34) - O estágio deve traduzir-se numa formação essencialmente teórica à qual é acrescentado um momento de prática pedagógica (1,24) - O EP deve deixar de existir já que os seus efeitos não são significativos, na formação de professores (1,09)

Assim podemos verificar na tabela acima (61), que do total das 18 afirmações elencadas, cinco localizaram-se na zona de concordância (*concordo muito e concordo em parte*), e dentro destas apenas duas alcançaram o nível máximo de concordância.

Destas cinco afirmações mais valoradas, as três primeiras levam-nos de volta ao modelo anterior a 2005, nomeadamente no que toca à na responsabilidade sobre pelo menos uma turma, no reconhecimento do seu estatuto como docentes da

escola, e por isso remunerados, e à manutenção do Estágio no final da licenciatura e com a duração de um ano lectivo.

Quanto às duas últimas afirmações pertencentes ao nível do concordo muito (*A área 1, respeitante ao processo ensino-aprendizagem, deve ter um peso maior na classificação final porque é mais importante na formação do professor que as restantes (2,3 e 4)* e *A área 1, respeitante ao processo ensino-aprendizagem, deve ter um peso maior na classificação final do que as áreas 2,3 e 4 apenas por implicar um conjunto de tarefas que em número e duração é significativamente maior que as outras*), ambas muito próximas em termos de valoração mas tendo subjacentes formas diferentes de considerar as várias áreas de Estágio.

Embora a generalidade das instituições de formação defendam a primeira afirmação e com base nela tenham construído os seus critérios de avaliação, reconhecemos ser uma discussão sempre em aberto, principalmente entre os orientadores das escolas e mesmo nas próprias Escolas e respectivos grupos disciplinares, considerando estes que deveria valorizar-se a área da intervenção pedagógica relativamente às demais.

Quanto às afirmações na zona de não concordância, especificamente no *discordo totalmente*, temos novamente as que defendem a inutilidade, extinção ou redução do Estágio para um semestre, a sua teorização e individualização em termos do desempenho das tarefas e a ausência de remuneração do estagiário.

De referir ainda, apesar de no nível do *discordo parcialmente* mas muito próximo do *totalmente*, a afirmação que corresponde à realidade actual: *O estágio deve fazer parte de uma formação bietápica e ser integrado apenas num ciclo de estudos pós-graduados a seguir à formação básica e educacional (1,62)*, o que em parte pode ter resultado da falta de conhecimento sobre este novo formato à data em que foram inquiridos.

Ao reflectirmos no conjunto das afirmações destas duas últimas questões que se debruçavam sobre a importância do Estágio na formação inicial e o seu modelo mais ajustado, podemos concluir que numa forma geral, este sai legitimado em relação ao seu objectivo principal que é o de formar os indivíduos para a docência, em situação real.

11.2. Apresentação e discussão dos resultados dos Orientadores

Tal como para os estagiários, optámos por fazer a apresentação e discussão dos resultados por conjunto de questões, sempre que o assunto em causa o justificasse.

11.2.1. Caracterização da amostra de orientadores: pessoal e profissional

Como já foi referido, esta parte da amostra é constituída por 49 orientadores dum total de 100, das três Universidades consideradas, sendo cerca de 41% da FCDEF-UP, 35% da FCDEF-UC e 25% da FMH, embora em relação à instituição da sua formação inicial o leque se alargue, apesar de forma pouco expressiva, à UTAD (N=4) e ISMAI (N=1).

De ressaltar que o número reduzido de orientadores formados em Coimbra se justifica pela juventude da Instituição formadora, sendo, à data da pesquisa, muito limitado o número de docentes com os cinco anos de serviço efectivo legalmente exigidos para o desempenho da função.

Tabela 62: Caracterização dos orientadores quanto à idade e tempo de orientador - média

Total Orientadores	Média Idades	Tempo como orientador
49	39,94 anos	5,10 anos

No respeitante à média das idades (tabela 62), podemos verificar que aquela é de 39,9 anos, dos quais 13,6 anos de serviço docente e destes 5,1 anos, como orientadores de estágio, tendo a maior parte iniciado o desempenho desta função por convite da sua escola ou por concurso à Direcção Regional da Educação da sua região administrativa, a grande maioria declarando ter sido movida pelo interesse pela formação inicial de professores de EF (79,6%).

Tabela 63: Caracterização profissional dos orientadores – valores absolutos e %

ORIENTADORES		Indivíduos	
		N	%
Género	Masculino	29	59,2
	Feminino	20	40,8
Faculdade de que é orientador	FCDEF-UC	17	34,7
	FCDEF-UP	20	40,8
	FMH-UTL	12	24,5
Habilitações académicas	Licenciatura	32	65,3
	Mestrado	17	34,7
Instituição em que realizou a formação inicial	FCDEF-UC	6	12,2
	FCDEF-UP	23	46,9
	FMH-UTL	15	30,6
	UTAD	4	8,2
	ISMAI	1	2,0
Formação específica função de OE	Sim	19	38,8
	Não	30	61,2
Tipo de formação	Pós-Graduação Supervisão Pedagógica	13	26,5
	Acções de formação no âmbito	6	12,2
Nº Estagiários que compõem o núcleo	2	3	6,1
	3	37	75,5
	4	9	18,4
Ciclo escolaridade em que leccionam os estagiários	2ºCiclo	4	8,2
	3ºCiclo	27	55,1
	Secundário	18	36,7
Razão porque decidiu ser orientador de estágio	Interesse pela formação inicial de professores de Ed. Física	39	79,6
	Indisponibilidade dos outros colegas da escola	3	6,1
	Oportunidades de formação oferecidas pela instituição	3	6,1
	Flexibilidade da carga horária	1	2,0
Forma como se tornou orientador	Convite da instituição formadora	4	8,2
	Iniciativa pessoal junto da instituição formadora	6	12,2
	Convite da escola em que trabalha	21	42,9
	Candidatura à Direcção Regional de Educação	15	30,6

Sublinha-se a percentagem considerável de orientadores com mestrado (37,4%), assim como de indivíduos com formação específica na área (38,8), referindo-se esta maioritariamente a pós-graduações em supervisão pedagógica (26,5%), (tabela 63).

11.2.2. Relacionamento entre o núcleo e os outros grupos ou órgãos da Escola

Tal como fizemos para o estagiário, também aqui quisemos saber a forma como os orientadores consideravam o envolvimento de determinados detentores de

cargos ou funções das respectivas escolas no trabalho desenvolvido pelo núcleo (tabela 64).

Tabela 64: Envolvimento de grupos e órgãos da Escola no EP – média

Nível envolvimento grupos e órgãos da Escola ordenado pelas escolhas	
<small>(1 – mtº fraco; 2 – fraco; 3 – suficiente; 4 – bom; 5 – mtº bom)</small>	
Outros professores de EF	2,84
Directores de Turma	2,63
Membros do Conselho Executivo	2,49
Professores de outros Departamentos	2,04
Membros do Conselho Pedagógico	1,92

Numa questão muito próxima da dirigida aos estagiários, neste caso estruturada em quatro níveis, correspondendo o 1 a *Nenhum envolvimento* e o 4 a *Muito envolvimento*, pudemos verificar que, para os orientadores, são os colegas do Grupo Disciplinar (2,84) que mais se envolvem no processo de Estágio, seguidos dos Directores de Turma (2,63) e dos Membros do Conselho Executivo (2,49), considerando-os bastante envolvidos, enquanto os Professores de outros Departamentos (2,04) e os Membros do Conselho Pedagógico (1,92) revelam pouco envolvimento (tabela 65).

Estes resultados, para além de nos mostrarem serem os professores que desenvolvem o seu trabalho mais perto dos estagiários, que os orientadores consideram mais se envolverem no processo de Estágio, como é o caso dos colegas de grupo e dos directores das suas turmas, revelam-nos ainda, pela concentração generalizada dos valores nos dois níveis centrais, haver um envolvimento mediano do conjunto dos indivíduos considerados.

Para além disto, o fraco envolvimento dos membros do Conselho Pedagógico merece-nos uma especial referência, parecendo-nos ser um órgão, que pelas suas funções, deveria ter um interesse particular no trabalho desenvolvido pelos diferentes núcleos de estágio na Escola.

Quando comparamos com os resultados dos estagiários verificamos serem idênticos os mais valorados, apesar de haver uma inversão no posicionamento entre os membros do Conselho Executivo e os Directores de Turma, considerando aqueles haver mais envolvimento do primeiro.

De entre os considerados menos envolvidos, a divergência a assinalar está no que respeita aos membros do Conselho Pedagógico que para os estagiários se

envolveram de forma mediana ou suficiente enquanto para os orientadores o fizeram de forma reduzida.

Encerramos esta análise reafirmando a nossa opinião sobre a forma contida como os vários órgãos e indivíduos se envolvem no processo de Estágio Pedagógico, levando a que fiquem por explorar muitas das potencialidades daquele processo e fazendo com que do investimento das Escolas na aceitação de núcleos de estágio não resultem, duma forma geral, produtos pedagógicos marcantes para o seu corpo docente, ao contrário do que normalmente acontece com o corpo discente e mesmo com a própria Escola, relativamente aos quais os estagiários se mostram relevantes, tanto pela forma de relacionamento pedagógico com os alunos como pelas iniciativas extracurriculares que para eles desenvolvem ao longo do ano lectivo.

11.2.3. Percepção sobre as finalidades e estatuto curricular da Educação Física

11.2.3.1. Finalidades da Educação Física

Tabela 65: Finalidades da Educação Física – média

Finalidades (1- finalidade mais importante a 6- finalidade menos importante)	Média
Desenvolver a Aptidão Física e a Saúde	2,02
Proporcionar formação eclética em diferentes actividades físicas	2,12
Formar um bom cidadão (respeitar, trabalhar em conjunto, educado)	2,63
Proporcionar momentos de descontração e divertimento	4,37
Libertar energias dos alunos para maior concentração nas actividades escolares	4,59
Formar um bom especialista numa actividade desportiva	5,04

Esta questão, em que se pedia que ordenassem por grau de importância um conjunto de seis afirmações sobre as finalidades da disciplina de Educação Física (do 1 a mais importante para o 6 a de menor importância), teve por objectivo levar-nos à percepção dos orientadores relativamente àquelas e, simultaneamente, à verificação da existência de convergência com a percepção sobre o mesmo assunto, revelada pelos estagiários (tabela 65).

Assim, para os orientadores de Estágio Pedagógico, a Educação Física serve fundamentalmente para: *desenvolver a Aptidão Física e a Saúde* (2,02), *proporcionar formação eclética em diferentes actividades físicas* (2,12) e *formar um*

bom cidadão (respeitador, educado, cooperante no trabalho em conjunto) (2,63), do mesmo modo que consideram não ser finalidade da Educação Física: *proporcionar momentos de descontração e divertimento* (4,37), *libertar energias dos alunos para maior concentração nas actividades escolares* (4,59) e *formar um bom especialista numa actividade desportiva* (5,04), revelando-nos com este resultados, não só terem uma percepção das finalidades em consonância com os Programas Nacionais de Educação Física, como ainda a existência de plena convergência com a opinião dos estagiários.

Esta convergência manifesta-se tanto na hierarquização que ambos os grupos deram às afirmações como ainda na similitude dos valores.

Apesar disto, não podemos deixar de referir os 8,2% de orientadores que consideraram, de entre as três finalidades mais importantes, o *proporcionar momentos de descontração e divertimento* e o *formar um bom especialista numa actividade desportiva*, assim como os 14,3% que consideraram ser o *libertar de energias dos alunos para maior concentração nas actividades escolares*, o que naturalmente se repercutirá na sua forma de orientar o ensino e na formação dos respectivos estagiários.

11.2.3.2. Estatuto curricular da Educação Física na escola

Tabela 66: Estatuto Curricular da Educação Física na Escola – valores relativos (%)

Forma de considerar a E.F.	%
Na escola a disciplina de Educação Física é predominantemente considerada como menos importante que as disciplinas de Português e Matemática	55,1%
Na escola a disciplina de Educação Física é predominantemente considerada como mais importante que as disciplinas de Português e Matemática	2,0%
Na escola a disciplina de Educação Física é predominantemente considerada tão importante como as disciplinas de Português e Matemática	40,9%

Também em termos de estatuto curricular, podemos perceber que mais de metade (55,1%) das escolas confere à Educação Física um estatuto inferior ao de Matemática ou de Português, o que se por um lado reconhecemos ter implicações com o funcionamento do Estágio, nomeadamente no que respeita ao estatuto dos estagiários e ao reconhecimento, aceitação e facilitação do seu trabalho, por outro, temos 43% de casos em que a Educação Física é tratada de forma igual ou superior àquelas disciplinas (tabela 66).

11.2.4. Estrutura e organização do Estágio Pedagógico - Grau de importância das tarefas; grau de ajustamento dos instrumentos e dificuldades sentidas na avaliação dos estagiários

Tabela 67: Grau de importância das tarefas – média

Tarefas por ordem de importância dos orientadores (1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – bastante importante; 4 – muito importante)	Média
Desenvolvimento sistemático do planeamento do ensino-aprendizagem	3,94
Concepção e aplicação de processos de avaliação do ensino-aprendizagem	3,88
Desenvolvimento da observação e análise sistemática e reflexiva da prática de ensino	3,86
Participação nas actividades do departamento de E.Física	3,67
Participação nas actividades da Escola	3,31
Realização dum estudo de turma	3,10
Planeamento e implementação de actividades de relação da escola com o meio	3,04
Planeamento e acompanhamento de actividades do âmbito do Desp. Escolar ou de extensão curricular	3,02
Acompanhamento de um cargo pedagógico (director de turma; delegado de grupo; etc.)	2,98
Elaboração da caracterização da escola	2,81
Criação e implementação ou condução de um projecto da escola	2,77
Planeamento e condução de um processo de investigação	2,67

Quando passamos para a estrutura e organização do Estágio Pedagógico vista pelos orientadores (tabela 67), temos que são, principalmente, o Planeamento (3,94) como processo sistemático, com um valor muito próximo do máximo, e a Avaliação do ensino no que respeita à concepção e implementação do processo, que constituem as tarefas mais importantes para os orientadores, logo seguidas da capacidade de observação e análise reflexiva do estagiário (3,88), também altamente valoradas, assim como a participação nas actividades do departamento de Educação Física (3,67).

De estranhar o posicionamento a meio da tabela do *estudo de turma* (3,10), e, bem mais para o final, da *caracterização da escola* (2,81), com respectivamente 12% e 28%, de orientadores a considerá-las pouco importantes, resultados que se apresentam incoerentes com a elevada importância por eles atribuída ao Planeamento, sabendo nós que o ajustamento deste à realidade do contexto escolar e aos alunos está em muito dependente da qualidade daqueles dois trabalhos.

Ainda de entre as consideradas menos importantes, devemos referir o Acompanhamento de um cargo pedagógico (2,98), com 14% dos indivíduos a considerá-lo *pouco importante* e o Planeamento e condução de um processo de

investigação (2,67), com 40% a considerá-lo *nada* ou *pouco importante*, resultados que vêm contribuir para o esclarecimento sobre as dificuldades referidas pelos estagiários já que ao compararmos as afirmações de ambos podemos constatar que as duas tarefas em que os estagiários consideram ter tido e continuar a ter maiores dificuldades são precisamente as que os orientadores consideram das menos relevantes do conjunto elencado.

Tabela 68: Grau de dificuldade de avaliação por áreas de formação – média

Dificuldades de avaliação por áreas de formação (1 – sempre fácil; 2 – normalmente fácil; 3 – normalmente difícil; 4 – sempre difícil)	Média
Área de intervenção na escola (actividades extracurriculares dirigidas à população escolar)	1,98
Área de ensino-aprendizagem	2,18
Área de relação escola-meio (desemp. de cargo pedagógico; desenvolv. de projecto, etc.)	2,34
Área de investigação e inovação ou científico-pedagógica	2,57

Reforçando esta realidade, temos ainda o reconhecimento da parte dos orientadores (tabela 68) da maior dificuldade em avaliarem as áreas das Actividades de Relação com o Meio Escolar (2,34) e da Investigação Científico-Pedagógica (2,57), com 46% orientadores na primeira e 48% na segunda a considerarem ser *normalmente difícil* ou *sempre difícil*, enquanto as tarefas da área das Actividades de Intervenção na Escola (1,98) e da área do Ensino-Aprendizagem (2,34) são consideradas *normalmente fáceis* ou *sempre fáceis*, apresentando valores relativos de 83,7% e 67,3%, respectivamente, o que também justifica o facto de considerarem o *número de tarefas sujeitas a avaliação* e o *peso das tarefas das diferentes áreas* (3,17), menos ajustados, se bem que com valores que os colocam no *medianamente ajustado* tendendo para o *muito ajustado*, mas com 17,0% e 19,1% de opiniões a considerá-los *nada* ou *pouco ajustados*, respectivamente.

Ainda sobre a Área de Intervenção na Escola (actividades extracurriculares dirigidas à população escolar), esta foi a única cujos resultados se distribuíram apenas pelos três melhores níveis não existindo qualquer registo no *sempre difícil*, o que quanto a nós se poderá relacionar com o elevado sucesso que normalmente os estagiários apresentam nestas tarefas constituindo possível âncora da avaliação final, projectando-a para valores superiores tal como concluímos no estudo intensivo de avaliação concorrente.

Tabela 69: Grau de ajustamento das tarefas – média

Ajustamento das tarefas (1 – nada ajustado; 2 – pouco ajustado; 3 – medianamente ajustado; 4 – muito ajustado)	Média
Frequência das avaliações intercalares	3,55
Parâmetros de avaliação	3,45
Crítérios de avaliação	3,42
Auto e hetero- avaliação	3,36
Documentos de apoio	3,34
Processo de cálculo da classificação final	3,27
Participação dos estagiários na avaliação	3,22
Número de tarefas sujeitas a avaliação	3,17
Peso das diferentes áreas	3,17
Articulação entre as funções dos orientadores	2,98

Ao finalizarmos a análise dos resultados das questões relativas à estrutura e organização do Estágio Pedagógico, não podemos deixar de referir a forma como é considerada a articulação dos papéis dos dois orientadores (2,98), sobre o que temos 25% das opiniões a considerá-los *pouco ou nada ajustados*, embora tendendo para o *pouco*, valor que pensamos ser suficiente para justificar uma reflexão aprofundada das estruturas coordenativas das unidades curriculares de Estágio Pedagógico das várias instituições formadoras, já que, daquela coordenação de funções, processos e concepções depende significativamente o resultado final dos estagiários (tabela 69).

11.2.4.1. Qualidade do processo de Estágio Pedagógico

Este conjunto de questões de tipo aberto teve por objectivo a recolha de dados sobre a forma dos orientadores verem o processo de Estágio Pedagógico, nomeadamente em relação ao seu aspecto mais positivo, ao mais negativo e à forma de resolução deste (anexo 16).

Tabela 70: Aspecto mais positivo do EP – valores absolutos e relativos (%)

	Categoria	Abs.	%
Aspecto mais positivo	Proporciona condições facilitadoras das aprendizagens	18	39,13
	Maior dimensão à orientação	19	41,30
	Dá formação aos estagiários	8	17,39
	Facilitador da avaliação	1	2,17
	Total	46	100

Quanto entramos nas questões ligadas à qualidade do Modelo de Estágio, podemos verificar que os orientadores consideraram como pontos mais positivos deste modelo (tabela 70), em primeiro lugar a *maior dimensão que foi dada à sua orientação* (41,3%) e em segundo, o facto de considerarem que *proporciona condições (mais) facilitadoras das aprendizagens* (39,1%), tendo ainda reconhecido, embora com muito menor peso, que este modelo *dá formação aos estagiários* (17,4%) e que *é facilitador da avaliação* (2,2%).

Dentro de cada uma destas categorias temos que relativamente à mais valorada, é o *maior acompanhamento/proximidade dos orientadores aos estagiários*, com 84,1% e a *possibilidade dos estagiários leccionarem em turmas reais durante um ano lectivo*, com 66,7%, dentro das respectivas categorias e 34,8% e 26,1% relativamente ao total, que recolheram o maior consenso dos orientadores.

Quanto às outras categorias os seus valores são praticamente residuais, excepção para o reconhecimento de que este modelo *dá formação na área de ensino-aprendizagem*, embora apenas referida por 10,9% dos indivíduos, relativamente ao total.

Tabela 71: Aspecto mais negativo do EP – valores absolutos e relativos (%)

	Categoria	Abs.	%
Aspecto mais negativo	Número reduzido de turmas por estagiário	17	31,48
	Avaliação pouco clara	2	3,70
	Papel das áreas 2,3 e 4 no processo de Estágio	6	11,11
	Quantidade excessiva de trabalhos	6	11,11
	Consequências nefastas no desenvolvimento do estagiário	15	27,78
	Aspecto remuneratório	3	5,56
	Alterações relativas à função do orientador da escola	3	5,56
	Funções do orientador da faculdade	2	3,70
	Total	54	100

No que concerne aos pontos negativos (tabela 71), temos, como era de esperar, o *número reduzido de turmas por estagiário*, que neste ano, como já referimos, foi uma situação atípica e crítica, tendo, por uma única vez até à data, havido a partilha de uma turma por dois estagiários.

Estamos certos que o valor de 31,5%, ter-se-ia revelado muito mais elevado caso aquela situação tivesse sido transversal a todas as Direcções Regionais e, dentro destas, a todos os núcleos, sendo ainda assim o ponto mais negativo para aproximadamente um terço dos indivíduos.

Muito próximo deste, temos as *consequências nefastas do novo modelo no desenvolvimento do estagiário*, com 27,8% das respostas, sendo o principal indicador a *menor autonomia do estagiário*, com 60% das respostas dentro da categoria e 16,7% no total, seguida da sua *menor responsabilidade*, com 26,66% na categoria e 7,4% no total.

Estes resultados não estão apenas ligados à situação referida da partilha das turmas, que entretanto foi ultrapassada, mas acima de tudo com a alteração do estatuto do estagiário na Escola e da não titularidade da turma.

Ainda dentro dos aspectos negativos de referir duas outras categorias, *papel das áreas 2,3 e 4 no processo de Estágio* e a *quantidade excessiva de trabalhos*, ambas com 11,1% das respostas, e que se encontram relacionadas, já que o excesso de trabalho é em muito referenciado às outras áreas que não a de Ensino-aprendizagem, havendo mesmo afirmações defendendo uma desvalorização daquelas áreas relativamente a esta última ou mesmo a sua extinção, como acontece em relação à área das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica, o que mais adiante verificaremos.

Por último, a falta de remuneração dos estagiários que aqui surge referido por apenas 5,6% dos indivíduos contra os 15,2% referidos pelos estagiários, revelando que para os orientadores não é tanto a questão económica mas antes a autoridade do estagiário na Escola, considerando que este novo modelo o cerceia na sua autonomia, reduzindo, conseqüentemente, a sua responsabilidade profissional, já que ele não é mais um professor da Escola em fase de Estágio Pedagógico, mas apenas um estagiário a quem aquela oferece condições para terminar a sua formação inicial.

Quando questionados sobre a forma de resolução dos pontos negativos (tabela 72), a quantidade de soluções avançadas cresce significativamente assim como a sua dispersão, sendo, no entanto, a mais valorada, a necessidade da existência de (no mínimo) *uma turma por estagiário* (28,3%), de onde se pode entender subsistir ainda alguma concordância com a atribuição de duas turmas por formando, como tinha sido prática anterior e que entretanto fora abandonada, devido ao número insuficiente de turmas na grande maioria das escolas.

Tabela 72: Sugestão dos orientadores para resolver o aspecto mais negativo – valores absolutos e relativos (%)

Categoria	Subcategoria	Abs.	%
Número de turmas por estagiário	Uma turma para cada estagiário	13	28,26%
	Duas turmas por cada estagiário		
Reestruturação das áreas de intervenção no estágio	Áreas 1	8	17,39%
	Área das Actividades de Relação com o Meio		
	Área das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica		
Alterações relativas às tarefas	Melhor distribuição temporal	3	6,52%
	Adaptação de documentos de planeamento já existentes de outros anos		
	Redução do nº de trabalhos escritos		
Funções do orientador da escola	Deve ter desporto escolar	3	6,52%
	Deve concentrar as assessorias ao DT na sua turma		
	Deve leccionar		
Orientação da faculdade	Mais e melhor qualidade	2	4,34%
Autonomia do estagiário	Deve ser dada mais autonomia	3	6,52%
	Deve acompanhar constantemente o orientador		
Alterações ao estatuto do estagiário	Estagiário com estatuto de docente	7	15,21%
Modificação do acesso à profissionalização	Profissionalização em serviço	3	6,52%
	Aumentar a duração		
	Separa a profissionalização da licenciatura		
Outra		4	8,69%
	Total	46	

Um segundo aspecto a ter em atenção é, ainda segundo os orientadores, a necessidade de *reestruturação das áreas de intervenção no Estágio* (17,4%), categoria que engloba um conjunto de opiniões sobre as várias áreas, de entre as quais é a área das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica a mais focada, com 75% das referências dentro da categoria, o que mais uma vez a confirma como a “mal-amada” dos orientadores.

De salientar a existência de um indivíduo que defende mesmo a extinção daquela área, ideia, aliás, recorrente nas inúmeras reuniões de orientadores que naquele período coordenámos.

Por fim, com uma valoração próximo da anterior, temos também a necessidade de se *(re)alterar o estatuto do estagiário* (15,2%) e dentro desta, o restabelecimento da sua compensação económica.

11.2.5. Nível inicial dos estagiários

Tal como já o fizemos anteriormente, também neste caso vamos proceder à apresentação e análise conjunta das questões que se referem ao **nível inicial** de preparação dos estagiários, pelo que mobilizaremos os resultados sobre o nível de preparação por área de desempenho do Estágio Pedagógico, assim como o nível de competência na realização das diferentes tarefas, o domínio dos conteúdos das matérias e as competências de autoformação e socialização, encerrando esta análise com o perfil de *Bom* e *Mau* Estagiário construído a partir das características avançadas pelos orientadores.

11.2.5.1. Nível inicial de formação nas áreas de trabalho do Estágio Pedagógico:

Tabela 73: Nível inicial de formação dos estagiários por área – média, moda, %

Nível de Preparação nas áreas (1 – fraco; 2 – suficiente; 3 – bom; 4 – mtº bom)	Média (moda)	%
Área de investigação inovação ou científico-pedagógica	2,41 (2)	51,70% de fracos+suficientes
Área de intervenção na escola (actividade extracurriculares para a população escolar)	2,10 (2)	63,30% de fracos+suficientes
Área de ensino-aprendizagem	2,08 (2)	71,40% de fracos+suficientes
Área de relação escola-meio (desempenho de cargo pedagógico; desenvolvimento de projectos; etc.)	1,61 (1)	87,80% de fracos+suficientes

Começando pela preparação inicial por área de desempenho do Estágio Pedagógico temos, que é a nível da área da Investigação Inovação ou Científico-Pedagógica (2,41), que os estagiários chegam ao Estágio com melhor preparação, seguida da área de Actividades de Intervenção na Escola (2,10), a qual se traduz na organização de acções extracurriculares de âmbito desportivo de considerável abrangência relativamente à população escolar, após o que surge a área do ensino-aprendizagem (2,08), e, finalmente, a mais deficitária, a respeitante à assessoria de cargos pedagógicos e desenvolvimento de projectos na escola, ou área das Actividades de Relação com o meio Escolar (1,61), (tabela 73).

Quando mobilizamos os valores relativos obtidos em cada área verificamos a sua elevada tendência para a zona negativa, já que apresentando-se a questão estruturada em quatro níveis, todas as áreas apresentam mais de 50% de referências localizadas nos dois níveis inferiores, *fraco* e *suficiente*, atingindo-se um

valor de 87,8% relativo à área de desempenho/assessoria de cargos pedagógicos e desenvolvimento de projectos, facto reforçado pelo valor 1 da moda e por ser a única área em que não existe qualquer referência a estagiários de nível *Mtº Bom* ao contrário das restantes, em que embora evidenciando valores pouco significativos relativos àquele nível, ainda são atingidos 10,2% na área de Investigação Científico-Pedagógica.

11.2.5.2. Nível inicial no domínio do ensino das matérias:

Tabela 74: Domínio dos conteúdos das modalidades desportivas do pior e melhor estagiário – média

Matérias	Melhor estagiário p/ núcleo (1 – fraco; 2 – suficiente; 3 – bom; 4 – mtº bom)	Pior estagiário p/ núcleo (1 – fraco; 2 –suficiente; 3 – bom; 4 – mtº bom)	Diferença melhor/pior
Ensino dos desportos colectivos	3,14 (3)	2,19 (2)	0,95
Ensino do atletismo	3,02 (3)	2,23 (2)	0,79
Ensino de activid. de exploração da natureza	3,00 (3)	2,15 (2)	0,85
Ensino dos desportos gímnicos	3,00 (3)	1,93 (2)	1,07
Ensino de desportos de combate	2,95 (3)	1,78 (2)	1,17
Ensino dos desportos de raquete	2,79 (3)	2,12 (2)	0,67
Ensino dos desportos radicais	2,76 (3)	1,95 (2)	0,81
Ensino da patinagem	2,61 (2)	1,90 (1)	0,71
Ensino da dança	2,48 (2)	1,85 (2)	0,63

Quando nos detemos especificamente nas matérias de ensino, observamos que as maiores diferenças no domínio dos conteúdos entre os “melhores” e “piores” estagiários se verificam nas matérias de Desportos de Combate (1,17), seguido dos Desportos Gímnicos (1,07) e ainda dos Desportos Colectivos (0,95), sendo os Desportos de Raquete, a Dança e a Patinagem as matérias em que a diferença na qualidade do ensino é menor (tabela 74).

Independentemente do nível do domínio dos conteúdos do ensino, podemos ver que as três matérias mais cotadas são idênticas nos dois grupos: Desportos Colectivos, Atletismo e Actividades de exploração da natureza, embora com uma inversão na ordem dos dois primeiros de um grupo para o outro, o mesmo já não se passando relativamente às matérias em que manifestam maiores dificuldades no ensino, onde apenas a Dança se mantém comum nos últimos lugares.

Quanto às restantes matérias, torna-se evidente que a sua complexidade técnica é directamente proporcional às dificuldades de ensino da parte dos “piores” estagiários, sendo evidência disto o aumento do grau de dificuldade do ensino dos

Desportos Gímnicos ao contrário do ensino dos Desportos de Raquete e, principalmente, a grande dificuldade revelada por este grupo no ensino dos Desportos de Combate, que tal como as actividades gímnicas, implicam conteúdos tecnicamente complexos e de *transfer* muito limitado, aspecto que favorece claramente o ensino dos Jogos Desportivos Colectivos.

11.2.5.3. Nível inicial nas competências:

Passando à análise do nível inicial de competências para o desempenho da profissão docente, desde logo se torna evidente a diferença de valores entre os dois níveis qualitativos considerados, sendo a totalidade dos valores dos “piores” estagiários menor do que a totalidade dos “melhores” estagiários, ou seja, para os orientadores, o seu “melhor” estagiário apresenta-se quer em termos da qualidade da realização da generalidade das competências/tarefas, quer em termos do domínio dos conteúdos da generalidade das matérias de ensino aqui consideradas, significativamente mais bem preparado do que o seu “pior” estagiário.

Tal é confirmado pelos dados da tabela abaixo (75), onde podemos verificar que, a competência em que os “melhores” estagiários revelam maior dificuldade, *dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico (2,46)*, é, mesmo assim, desempenhada com maior qualidade do que aquela que os orientadores consideram ser a melhor do seu “pior” estagiário, *estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola (2,43)*, o mesmo se passando com o domínio dos conteúdos das matérias de ensino, onde o nível de conhecimentos do “melhor” estagiário na matéria em que se encontra menos preparado para o ensino, a Dança (2,48), é superior ao domínio dos conteúdos do “pior” na matéria em que se apresentam mais conhecedores, o Atletismo (2,23).

Ainda relativamente às competências/tarefas verificamos que, segundo os orientadores, o grau de preparação inicial dos dois níveis qualitativos de estagiários é completamente divergente, não se identificando qualquer semelhança, quer na ordem dos itens quer na sua valoração para cada um dos subgrupos de estagiários, indicando a existência de níveis de preparação académica distintos entre eles nas diferentes áreas de trabalho do Estágio Pedagógico.

Tabela 75: Nível inicial de competência do melhor e pior estagiário – média e moda

Competências (1 – fraco; 2 – suficiente; 3 – bom; 4 – m ^o bom)	Melh. estag	Pior estag	Competências (1 – fraco; 2 – suficiente; 3 – bom; 4 – m ^o bom)
1. Utilizar os dados da observ. de aulas de outros colegas como instrumento de melhoria da acção pedag.	3,20 (3)	2,43 (2)	1. Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola.
2. Controlar o tempo das tarefas da aula.	3,20 (3)	2,31 (2)	2. Conceber ou integrar projectos do interesse da Escola e/ou dos alunos.
3. Não perder tempo nas transições.	3,19 (3)	2,27 (2)	3. Conceber e desenvolver projectos extracurriculares com a população escolar (ex: acampamentos; torneios; actividades radicais).
4. Reflectir sobre a intervenção pedagógica e utilizar os dados na melhoria dessa intervenção.	3,18 (4)	2,20 (2)	4. Utilizar os dados da observ. de aulas de outros colegas como instrumento de melhoria da acção pedag.
5. Ter todos os alunos atentos.	3,18 (3)	2,12 (2)	5. Controlar o tempo das tarefas da aula.
6. Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível demonstrado pelos alunos.	3,18 (3)	2,08 (2)	6. Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível demonstrado pelos alunos.
7. Conceber e desenvolver projectos extracurriculares com a população escolar (ex: acampamentos; torneios; actividades radicais).	3,17 (4)	2,06 (2)	7. Conceber/adoptar instrumentos de avaliação ajustados aos objectivos e contexto do ensino.
8. Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma.	3,15 (3)	2,04 (2)	8. Resolver problemas disciplinares.
9. Ser claro e económico na informação.	3,12 (3)	1,98 (2)	9. Não perder tempo nas transições.
10. Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógicos.	3,08 (3)	1,94 (2)	10. Ter todos os alunos atentos.
11. Conceber/adoptar instrumentos de avaliação ajustados aos objectivos e contexto do ensino.	3,08 (3)	1,94 (2)	11. Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógicos.
12. Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola.	3,08 (4)	1,94 (2)	12. Reflectir sobre a intervenção pedagógica e utilizar os dados na melhoria dessa intervenção.
13. Resolver problemas disciplinares.	3,04 (3)	1,91 (2)	13. Reunir com os encarregados de educação.
14. Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos.	3,02 (3)	1,88 (2)	14. Apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as comp. críticas, os critérios de êxito e o objectivo.
15. Apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as comp. críticas, os critérios de êxito e o objectivo.	3,02 (4)	1,86 (2)	15. Desenvolver um projecto de investigação científica para dar resposta a questão emergente no âmbito do ensino, (ex: criar uma nova metod. de ensino de um gesto técnico; conceber um prog. informát. de apoio ao ensino; criar instrum. de aval. para EF)
16. Conceber ou integrar projectos do interesse da Escola e/ou dos alunos.	2,98 (3)	1,84 (2)	16. Ser claro e económico na informação.
17. Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.	2,94 (3)	1,84 (2)	17. Controlar o número de repetições de cada aluno.
18. Controlar toda a turma mesmo à distância.	2,92 (3)	1,83 (2)	18. Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma.
19. Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas.	2,90 (3)	1,82 (2)	19. Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.
20. Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro.	2,88 (3)	1,79 (2)	20. Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos.
21. Variar o tipo de FB ajustando-o às situações	2,86 (3)	1,78 (1)	21. Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico.
22. Controlar o número de repetições de cada aluno.	2,80 (3)	1,73 (2)	22. Controlar toda a turma mesmo à distância.
23. Desenvolver um projecto de investigação científica para dar resposta a questão emergente no âmbito do ensino, (ex: criar uma nova metod. de ensino de um gesto técnico; conceber um prog. informático de apoio ao ensino; criar novos instrum. de aval. para EF; etc.).	2,78 (3)	1,69 (1)	23. Variar o tipo de FB ajustando-o às situações.
24. Reunir com os encarregados de educação.	2,69 (2)	1,65 (1)	24. Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro.
25. Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico.	2,46 (1)	1,61 (1)	25. Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas.

Prova disto é o facto dos “melhores” estagiários apresentarem, nos três primeiros lugares, duas competências respeitantes à área do Ensino-aprendizagem, enquanto os seus colegas com pior preparação apresentam nos quatro primeiros lugares competências respeitantes às outras áreas do Estágio Pedagógico.

Quando nos fixamos na área do Ensino-Aprendizagem e, com base no cálculo da diferença entre as médias por Dimensão, verificamos que a maior diferença (1,23) entre os subgrupos se encontra nas tarefas de Planeamento, seguidas de muito próximo pelas intervenções do âmbito da Dimensão Instrução (1,21), surgindo no final, ou seja, com um nível de preparação inicial menos distante entre os dois subgrupos, as competências respeitantes às Dimensões Disciplina (1,14) e Gestão (1,08).

No entanto, é na competência de decidir e ajustar durante o processo de ensino (Decisões de ajustamento) que se encontra a maior diferença (1,29), o que vem ao encontro dos resultados obtidos até aqui, constituindo, aliás, aquela competência um dos factores de distinção dos três perfis de estagiário, concebidos no final do estudo intensivo de caso.

Traçando um perfil com base no nível de preparação inicial de cada um dos subgrupos relativamente às duas questões em análise, temos os “melhores estagiários” a revelarem capacidade reflexiva (3,19) e de socialização (3,08), seguida do domínio das competências respeitantes às Actividades de Intervenção na Escola (2,29), das Actividades de Ensino-Aprendizagem (3,04), das Decisões de ajustamento (2,90), das Actividade de Natureza Científico-Pedagógica (2,78) e, em último lugar, das Actividades de Relação com o Meio (2,57).

Dentro das Actividades de Ensino-Aprendizagem temos ainda, por ordem decrescente do nível de preparação inicial segundo os orientadores, as competências de Planeamento (3,08), seguidas das de Gestão e Avaliação com um nível idêntico (3,06), surgindo depois as competências de Disciplina (3,04) e, finalmente, das competências de Instrução (2,97), sendo que em termos do domínio dos conteúdos se apresentam mais bem preparados para o ensino dos Desportos Colectivos, Atletismo e Actividades de Exploração da Natureza e menos preparados para o ensino dos Desportos Radicais, Patinagem e Dança.

Quanto aos “piores estagiários”, e mantendo a ordem decrescente, temos a capacidade de socialização (2,43), a competência nas Actividades de Intervenção na Escola (2,29), a capacidade reflexiva (2,07), as competências nas Actividades de Ensino-Aprendizagem (1,89), nas Actividade de Natureza Científico-Pedagógica (1,86), nas Actividades de Relação com o Meio (1,84) e, por fim, a competência em tomarem Decisões de ajustamento (1,61) (tabela 76).

De entre as competências respeitantes à área de Ensino-Aprendizagem, surgem em primeiro lugar e com um nível idêntico, as de Gestão e Avaliação (1,98), seguidas das competências de Disciplina (1,90) e de Planeamento (1,85) e finalmente as competências de Instrução (1,76).

Quanto ao conteúdo das matérias de ensino, são o Atletismo, os Desportos Colectivos e os de Exploração da Natureza os mais consolidados e a Patinagem, a Dança e os Desportos de Combate aqueles em que evidenciam menores conhecimentos.

Na comparação destes dois perfis destacamos a alteração do posicionamento da capacidade reflexiva que passa de primeiro nos “melhores” estagiários para terceiro nos outros, sendo aqui ultrapassada pela capacidade de socialização e pela área de Intervenção na Escola, ambas pelas suas exigências e características, das mais fáceis de serem conseguidas com sucesso, ao contrário da capacidade reflexiva que, para além de ser um atributo individual, tem fortes implicações com o domínio dos conteúdos tanto científicos como pedagógicos.

Aliás as conclusões do estudo intensivo já tinham apontado neste sentido, traduzido no *Perfil Conhecedor*, um dos três perfis que encontramos em resultado das conclusões obtidas e que foi traçado com base nos resultados do desempenho da melhor estagiária, com contributos dos seus colegas com melhores prestações.

Outro factor a destacar tem a ver com as diferenças no nível inicial de preparação dos estagiários relativo às competências da área de Ensino Aprendizagem, surgindo o Planeamento como o ponto forte dos “melhores”, enquanto para os “piores”, consiste uma das suas maiores dificuldades, apenas superada pelas dificuldades nas competências de Instrução, a qual é também a pior competência dos “melhores” estagiários, se bem que revelando um nível de desempenho muito superior.

Tabela 76: Competências do EP por dimensão e área de trabalho do pior e melhor estagiário – média

Competências/Tarefas	Melhor Estagiário		Pior estagiário	
	Média p/ Dimensão	Média p/ Área	Média p/ Dimensão	Média p/ Área
- Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma. - Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógicos. - Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos.	Planeam. 3,08	Ensino- Aprendiz. 3,04	Planeam. 1,85	Ensino- Aprendiz. 1,89
- Ser claro e económico na informação. - Apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as componentes críticas, os critérios de êxito e o objectivo. - Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro. - Variar o tipo de FB ajustando-o às situações.	Instrução 2,97		Instrução 1,76	
- Controlar o tempo das tarefas da aula - Não perder tempo nas transições. - Controlar o número de repetições de cada aluno	Gestão/ Organiz. 3,06		Gestão/ Organiz. 1,98	
- Ter todos os alunos atentos. - Controlar toda a turma mesmo à distância. - Resolver problemas disciplinares	Disciplina 3,04		Disciplina 1,90	
- Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível demonstrado pelos alunos. - Conceber/adoptar instrumentos de aval. ajustados aos objectivos e contexto do ensino. - Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.	Avaliação 3,06		Avaliação 1,98	
- Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas.	Decisões ajustam. 2,90		Decisões ajustam. 1,61	
- Conceber e desenvolver projectos extracurriculares com a população escolar (ex: acampamentos; torneios; actividades radicais). - Conceber ou integrar projectos do interesse da Escola e/ou dos alunos.		Intervenção na escola 3,07	Intervenção na escola 2,29	
- Reunir com os encarregados de educação. - Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico		Relaç. c/ meio escol. 2,57	Relaç. c/ meio escol. 1,84	
- Desenvolver um projecto de investigação científica para dar resposta a questão emergente no âmbito do ensino, (ex: criar uma nova metod. de ensino de um gesto técnico; conceber um prog. informático de apoio ao ensino; criar novos instrumentos de aval. para a EF; etc.)		Investigaç. cient.-pedag 2,78	Investigaç. cient.-pedag 1,86	
- Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola.		Socializaç. profissional 3,08	Socializaç. profissional 2,43	
- Utilizar os dados da observação das aulas de outros colegas como instrumento de melhoria da acção pedagógica. - Reflectir sobre a intervenção pedagógica e utilizar os dados na melhoria dessa intervenção		Capacidade reflexiva 3,19	Capacidade reflexiva 2,07	

Voltando às Decisões de ajustamento, realçamos o facto de estes resultados confirmarem o que temos defendido sobre a sua complexidade, sendo que, surgindo em 19º lugar no nível de preparação nos melhores estagiários, ainda caem para 25º e último lugar, nos “piores”.

Em termos correlacionais verificamos que nos “melhores” estagiários e, considerando a partir dum grau de correlação de $0,5 \leq r < 0,8$, portanto, moderado

positivo, o número de correlações apresenta-se superior ao dos “piores” e mais fortes, apesar de em nenhum dos casos ser atingido o nível de forte positiva.

Assim, nos “melhores” (tabela 78) existem correlações moderadas positivas entre a generalidade das competências respeitantes à área das actividades de Ensino-Aprendizagem, com destaque para as existentes entre as competências em *justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma* e o *utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando-o* e a competência em *tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas* e, ainda, a competência em *reflectir sobre a própria intervenção pedagógica e utilizar os dados da reflexão na melhoria dessa intervenção*, onde o nível correlacional (<0,7) já se encontra muito próximo do forte.

Ao invés, nos “piores” estagiários (tabela 77), não se verificam correlações relativamente a: *justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma, apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as componentes críticas, os critérios de êxito e o objectivo, observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro, variar o tipo de FB ajustando-o às situações, controlar o número de repetições de cada aluno, não perder tempo nas transições* e, ainda, *estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola*, para além de todas as competências respeitantes às outras áreas de trabalho do Estágio Pedagógico.

Estes resultados confirmam o facto de que na opinião dos orientadores, os melhores estagiários são-no relativamente à quantidade de competências que dominam e à qualidade que demonstram no seu desempenho, comparados com os “piores” que falham principalmente no que respeita às outras áreas de trabalho do Estágio que não a de Ensino-Aprendizagem e, dentro desta, em relação a aspectos fundamentais, como seja na emissão e variedade do *feedback*, na apresentação das tarefas, no controlo das transições e do número de repetições de exercícios de cada aluno, portanto, fundamentalmente, nas dimensões técnicas de intervenção pedagógica de Instrução e Gestão da aula.

Tabela 77: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis relativas ao desempenho das competências dos piores estagiários no início do EP segundo os orientadores.

PIOR	PIOR ESTAGIÁRIO																								
	JPAT	SOCP	ASEA	AT	FB-PA	FB-V	SCE	CTT	CNRA	ÑPTT	DIAP	TAA	CT	RPD	ADAC	AFP	CIAA	REE	DTCP	RPP	RIPUM	DPE-C	OIM	CIPE	DPIC
Justificar Plano Anual de Turma (JPAT)	,622	,508	,287	,427	,447	,508	,436	,227	,453	,536	,528	,536	,536	,469	,553	,478	,588	,222	,350	,271	,607	,451	,481	,351	,465
Selecionar/organizar conteúdos Pedagógicos (SOCP)	,622	1	,579	,631	,523	,492	,199	,234	,330	,377	,322	,442	,340	,393	,654	,448	,600	,364	,382	,349	,687	,513	,414	,420	,514
Adequar situações de ensino aos alunos (ASEA)	,508	,579	1	,475	,588	,528	,329	,351	,380	,461	,521	,333	,382	,521	,474	,251	,438	,314	,362	,418	,652	,457	,339	,305	,257
Apresentar tarefas (c.c., c.e., obj.) (AT)	,287	,631	,475	1	,542	,515	,276	,215	,317	,346	,327	,366	,364	,235	,487	,389	,500	,322	,371	,452	,494	,229	,278	,314	,340
FB pertinente ajustado ao erro (FB-PA)	,048	,000	,001	,542	1	,800	,371	,241	,380	,563	,490	,445	,408	,341	,557	,513	,503	,552	,521	,455	,519	,447	,488	,463	,370
Variar FB (FB-V)	,447	,492	,528	,515	,800	1	,552	,396	,400	,612	,530	,418	,437	,422	,421	,536	,583	,406	,568	,570	,606	,444	,559	,483	,488
Ser claro e econômico na informação (SCE)	,508	,199	,329	,276	,371	,552	1	,720	,312	,536	,515	,207	,385	,448	,256	,372	,408	,115	,438	,291	,506	,166	,380	,193	,275
Controlar tempo tarefas (CTT)	,436	,234	,351	,215	,241	,396	,720	1	,459	,656	,356	,125	,282	,303	,202	,306	,408	,160	,223	,185	,458	,172	,343	,180	,211
Controlar nº repetições por aluno (CNRA)	,227	,330	,380	,317	,380	,400	,312	,459	1	,572	,343	,367	,442	,469	,243	,327	,156	,326	,439	,334	,324	,329	,256	,303	,542
Não perder tempo nas transições (ÑPTT)	,121	,021	,008	,026	,007	,004	,029	,001	,000	,000	,016	,010	,001	,001	,093	,022	,285	,056	,002	,019	,023	,023	,076	,035	,000
Decisões interativas e ajustamento pertinentes (DIAP)	,453	,377	,461	,346	,563	,612	,536	,656	,572	1	,439	,392	,445	,418	,351	,409	,411	,339	,402	,311	,464	,392	,386	,247	,394
Ter alunos atentos (TAA)	,536	,322	,521	,327	,490	,530	,515	,356	,343	,439	1	,474	,508	,582	,463	,349	,380	,400	,401	,411	,514	,153	,586	,409	,347
Controlar turma (CT)	,528	,442	,333	,366	,445	,418	,207	,125	,367	,392	,474	1	,771	,590	,514	,502	,438	,389	,246	,520	,410	,415	,461	,455	,441
Resolver problemas disciplinares (RPD)	,536	,340	,382	,364	,408	,437	,385	,282	,442	,445	,508	,771	1	,657	,440	,355	,324	,331	,281	,427	,369	,213	,366	,378	,329
	,469	,393	,521	,235	,341	,422	,448	,303	,469	,418	,582	,590	,657	1	,391	,186	,261	,314	,473	,443	,480	,407	,293	,393	,409
	,001	,005	,000	,105	,017	,003	,001	,034	,001	,003	,000	,000	,000	,000	,005	,201	,070	,066	,001	,001	,000	,004	,000	,041	,005

PIOR	PIOR ESTAGIARIO																								
	JPAT	SOCP	ASEA	AT	FB-PA	FB-VA	SCE	CTT	CNRA	NPTT	DIAP	TAA	CT	RPD	ADAC	AFP	CIAA	REE	DTCP	RPP	RIPUM	DPE-C	OIM	CIPE	DPIC
Avaliação diagnóstica no ajustamento dos conteúdos (ADAC)	,553**	,654**	,474**	,487**	,557**	,421**	,256**	,202	,243	,351	,463**	,514**	,440**	,391**	1	,524**	,555**	,690**	,353**	,359**	,598**	,420**	,451**	,506**	,340**
Avaliação formativa no processo ensino (AFPE)	,478**	,448**	,251**	,389**	,513**	,536**	,372**	,306**	,327**	,409**	,349**	,502**	,355**	,186**	,524**	1	,734**	,368**	,439**	,477**	,462**	,475**	,545**	,523**	,561**
Conceber instrumentos de avaliação ajustados (CIAA)	,001	,001	,086**	,006**	,000**	,000**	,009**	,033**	,022**	,004**	,014**	,000**	,012**	,201**	,000**	,000**	,030**	,030**	,002**	,001**	,001**	,001**	,000**	,000**	,000**
Reunir com Enc.Ed. (REE)	,588**	,600**	,438**	,500**	,503**	,583**	,408**	,408**	,156**	,411**	,380**	,438**	,324**	,261**	,555**	,734**	1	,228**	,398**	,454**	,582**	,485**	,621**	,478**	,328**
Dominar tarefas de cargo pedagógico (DTCP)	,000	,000	,002**	,000**	,000**	,000**	,004**	,004**	,285**	,003**	,007**	,002**	,023**	,070**	,000**	,000**	,000**	,188**	,006**	,001**	,000**	,000**	,000**	,001**	,032**
Relação profissional positiva na escola (RPPE)	,222	,364**	,314**	,322**	,552**	,406**	,115**	,160**	,326**	,339**	,400**	,389**	,331**	,314**	,690**	,368**	,228**	1	,643**	,476**	,444**	,374**	,412**	,555**	,322**
Reflectir intervenção pedagógica e utilizar na melhoria (RIPUM)	,201	,032**	,070**	,060**	,001**	,015**	,511**	,359**	,056**	,046**	,017**	,021**	,052**	,066**	,000**	,030**	,188**	,643**	,000**	,004**	,008**	,027**	,014**	,001**	,068**
Desenvolver projectos curriculares (DPE-C)	,350**	,382**	,362**	,371**	,521**	,568**	,438**	,223**	,439**	,402**	,401**	,246**	,281**	,473**	,353**	,439**	,398**	,643**	1	,548**	,457**	,519**	,550**	,460**	,487**
Observa a colega como instrumento de melhoria (OIM)	,018	,009	,014**	,011**	,000**	,000**	,002**	,137**	,002**	,006**	,006**	,099**	,059**	,001**	,016**	,002**	,006**	,000**	,000**	,000**	,001**	,000**	,000**	,001**	,001**
Conceber projectos de interesse da Escola (CIPE)	,271	,349**	,418**	,452**	,455**	,570**	,291**	,185**	,334**	,311**	,411**	,520**	,427**	,443**	,359**	,477**	,454**	,476**	,548**	1	,488**	,560**	,596**	,650**	,519**
Desenvolver Projecto de Invest. Científica (DPIC)	,063	,014	,003	,001	,001	,000	,043	,203	,019	,029	,003	,000	,002	,001	,011	,001	,001	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	,607**	,687**	,652**	,494**	,519**	,606**	,506**	,458**	,324**	,464**	,514**	,410**	,369**	,480**	,598**	,462**	,582**	,444**	,457**	,488**	1	,473**	,681**	,423**	,530**
	,451**	,513**	,457**	,229**	,447**	,444**	,166**	,172**	,329**	,392**	,153**	,415**	,213**	,407**	,420**	,475**	,485**	,374**	,519**	,560**	,473**	1	,451**	,711**	,535**
	,001	,000	,001	,118**	,001	,002	,259**	,241**	,023**	,006**	,300**	,003**	,147**	,004**	,003**	,001**	,000**	,027**	,000**	,000**	,001**	,001**	,001**	,000**	,000**
	,481**	,414**	,339**	,278**	,488**	,559**	,380**	,343**	,256**	,386**	,586**	,461**	,366**	,293**	,451**	,545**	,621**	,412**	,550**	,596**	,681**	,451**	1	,618**	,444**
	,001	,003	,018**	,053**	,000**	,000**	,007**	,016**	,076**	,006**	,000**	,001**	,010**	,041**	,001**	,000**	,000**	,014**	,000**	,000**	,000**	,001**	,000**	,000**	,003**
	,351**	,420**	,305**	,314**	,463**	,483**	,193**	,180**	,303**	,247**	,409**	,455**	,378**	,393**	,506**	,523**	,478**	,555**	,460**	,650**	,423**	,711**	,618**	1	,560**
	,014	,003	,035	,028	,001	,000	,185	,215	,035	,087	,004	,001	,007	,005	,000	,000	,001	,001	,001	,000	,002	,000	,000	,000	,000
	,465**	,514**	,257**	,340**	,370**	,488**	,275**	,211**	,542**	,394**	,347**	,441**	,329**	,409**	,340**	,561**	,328**	,322**	,487**	,519**	,530**	,535**	,444**	,560**	1
	,002	,000	,101	,026	,015	,001	,074	,173	,000	,009	,023	,003	,031	,007	,026	,000	,032	,068	,001	,000	,000	,000	,003	,000	,000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 78: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis relativas ao desempenho das competências dos melhores estagiários segundo os orientadores.

MELHOR	MELHOR ESTAGIÁRIO																							
	JPAT	SOCP	ASEA	AT	FB-PA	FB-V	SCE	CTT	CNRA	NPTT	DIAP	TAA	CT	RPD	ADAC	AFP	CIAA	REE	DTCP	RPP	RIPUM	DPEC	OIM	CIPE
Justificar Plano Anual de Turma (JPAT)	,698	,000	,665	,628	,638	,643	,506	,458	,536	,616	,701	,548	,482	,618	,703	,673	,345	,447	,686	,733	,601	,654	,508	,606
Selecionar/organizar conteúdos Pedagógicos (SOCP)	,698	,000	,719	,740	,663	,691	,545	,706	,642	,551	,610	,536	,568	,606	,674	,594	,587	,523	,627	,630	,576	,578	,537	,636
Adequar situações de ensino aos alunos (ASEA)	,665	,719	,000	,748	,616	,740	,571	,669	,665	,509	,557	,400	,553	,650	,620	,570	,474	,467	,614	,631	,549	,532	,374	,539
Apresentar tarefas (c.c., c.e., obj.) (AT)	,628	,740	,748	,000	,758	,751	,603	,632	,614	,550	,705	,514	,715	,687	,778	,767	,623	,595	,632	,711	,496	,658	,562	,721
FB pertinente ajustado ao erro (FB-PA)	,638	,663	,616	,758	,000	,887	,719	,593	,545	,518	,788	,598	,627	,598	,618	,610	,470	,621	,657	,705	,427	,513	,555	,600
Variar FB (FB-V)	,643	,691	,740	,751	,887	,000	,709	,676	,640	,522	,701	,521	,614	,583	,644	,651	,399	,558	,735	,739	,527	,558	,479	,568
Ser claro e econômico na informação (SCE)	,506	,545	,571	,603	,719	,709	,000	,671	,637	,676	,627	,577	,647	,610	,440	,455	,533	,528	,510	,541	,366	,352	,321	,446
Controlar tempo tarefas (CTT)	,458	,706	,669	,632	,593	,676	,671	,000	,665	,560	,491	,308	,427	,516	,459	,363	,520	,411	,355	,407	,315	,288	,230	,452
Controlar nº repetições por aluno (CNRA)	,536	,642	,665	,614	,545	,640	,637	,665	,000	,648	,657	,564	,640	,498	,654	,626	,459	,593	,517	,501	,474	,501	,432	,401
Não perder tempo nas transições (NPTT)	,616	,551	,509	,550	,518	,522	,676	,560	,648	,000	,629	,541	,604	,509	,512	,502	,434	,539	,393	,483	,460	,411	,363	,480
Decisões interativas e ajustamento pertinentes (DIAP)	,701	,610	,557	,705	,788	,701	,627	,491	,657	,629	,000	,607	,674	,452	,690	,694	,629	,472	,607	,709	,427	,584	,536	,729
Ter alunos atentos (TAA)	,548	,536	,400	,514	,598	,521	,577	,308	,564	,541	,607	,714	,603	,625	,527	,477	,616	,462	,608	,554	,452	,495	,553	,510
Controlar turma (CT)	,524	,568	,553	,715	,627	,614	,647	,427	,640	,604	,674	,714	,000	,601	,684	,637	,603	,614	,536	,633	,460	,542	,532	,509
Resolver problemas disciplinares (RPD)	,482	,596	,534	,549	,611	,583	,610	,516	,498	,509	,452	,603	,601	,467	,458	,348	,555	,497	,517	,503	,570	,375	,610	,538
Avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos (ADAC)	,618	,606	,650	,687	,598	,606	,440	,459	,654	,512	,690	,625	,684	,467	,716	,653	,659	,518	,621	,705	,576	,593	,582	,629
Avaliação formativa no processo ensino (AFPE)	,703	,674	,620	,778	,618	,644	,469	,466	,626	,502	,694	,527	,637	,458	,716	,000	,487	,566	,711	,778	,578	,662	,615	,748
Conceber instrumentos de avaliação ajustados (CIAA)	,673	,594	,570	,767	,610	,651	,455	,363	,459	,434	,629	,477	,603	,348	,653	,771	,000	,355	,465	,639	,760	,464	,735	,548
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,010	,001	,002	,000	,001	,000	,015	,000	,000	,036	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,000

MELHOR	MELHOR ESTAGIARIO																								
	JPAT	SOCP	ASEA	AT	FB-PA	FB-V	SCE	CTT	CNRA	NPTT	DIAP	TAA	CT	RPD	ADAC	AFP	CIAA	REE	DTCP	RPP	RIPUM	DPE-C	OIM	CIPE	DPIC
Reunir com Enc.Ed. (REE)	,345	,587	,474	,623	,470	,399	,533	,520	,593	,539	,472	,616	,614	,555	,659	,487	,355	1	,690	,465	,393	,506	,362	,568	,591
Dominar tarefas de cargo pedagógico (DTCP)	,447	,523	,467	,595	,621	,558	,528	,411	,517	,461	,607	,462	,457	,497	,518	,566	,465	,690	1	,557	,537	,479	,477	,567	,589
Relação profissional positiva na escola (RPPE)	,686	,627	,614	,632	,657	,735	,510	,355	,501	,393	,567	,608	,536	,517	,621	,711	,639	,465	,557	1	,754	,670	,608	,612	,643
Reflectir intervenção pedagógica e utilizar na melhoria (RIPUM)	,733	,630	,631	,711	,705	,739	,541	,407	,474	,483	,709	,554	,633	,503	,705	,778	,760	,393	,537	,754	1	,700	,757	,695	,728
Desenvolver projectos curriculares (DPE-C)	,601	,576	,549	,496	,427	,527	,366	,315	,501	,460	,427	,452	,460	,570	,576	,578	,464	,506	,479	,670	,700	1	,635	,714	,656
Observar a colega como instrumento de melhoria (OIM)	,654	,578	,532	,658	,513	,558	,352	,288	,432	,411	,584	,495	,542	,375	,593	,662	,735	,362	,477	,608	,757	,635	1	,669	,662
Conceber projectos de interesse da Escola (CIPE)	,508	,537	,374	,562	,555	,479	,321	,230	,401	,363	,536	,553	,532	,610	,582	,615	,548	,568	,567	,612	,695	,714	,669	1	,720
Desenvolver Projecto de Invest. Científica (DPIC)	,606	,636	,539	,721	,600	,568	,446	,452	,581	,480	,729	,510	,509	,538	,629	,748	,609	,591	,589	,643	,728	,656	,662	,720	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

11.2.5.4. Apresentação do *Bom e Mau* estagiário

Como reforço aos resultados obtidos nas questões anteriores, solicitámos aos orientadores que numa resposta de cariz aberta, nos referissem as duas características, no seu entender, decisivas, para classificarem um estagiário de *Bom* ou de *Mau*, respectivamente (anexo 17).

Da sua análise resultou que, para o **bom estagiário** (tabela 79), surgem de longe como determinantes as *Características profissionais*, e, dentro destas, fundamentalmente, a *capacidade reflexiva sobre a sua actuação* e o *empenho na formação própria*, seguidas de perto pelas *Características pessoais*, de onde se destacam a *responsabilidade*, o *empenho* e ainda, a *capacidade de trabalho*.

À distância, surgem então o *domínio dos conhecimentos*, a *capacidade em ensinar* e as *competências de intervenção didáctica*, estas traduzidas na mobilização das técnicas e estratégias de ensino das várias dimensões de intervenção pedagógicas e na qualidade das decisões de ajustamento

Tabela 79: Aspecto que define o Bom Estagiário – valores absolutos e %

Categorias	Abs./ %
Conhecimentos (ex: Domínio de conhecimentos; Conhecimento das matérias/conteúdos)	8 9,30%
Ensino (ex: Capacidade de planear e executar; capacidade de transmitir conhecimentos)	7 8,13%
Competências de intervenção didáctica (ex: Controlo disciplinar da turma; clima aula positivo)	7 8,13%
Características pessoais (ex: Trabalhador; Empenhado; Responsável)	30 34,89%
Características profissionais (ex: Reflexivo; Empenhado na sua formação)	34 39,53%
TOTAL	86 100%

Já para o **mau estagiário** (tabela 80) e, como que em oposição às afirmações anteriores, são sobretudo as *Características pessoais*, com mais de 52% de referências, e dentro destas o *desinteresse/desempenho* e a *irresponsabilidade*, que se mostram decisivas.

Ao contrário do *bom estagiário*, as *Características profissionais* perderam peso sendo a ênfase dada aos comportamentos e forma de estar como indivíduo, portanto, às *Características pessoais*.

Tabela 80: Aspecto que define o Mau Estagiário – valores absolutos e %

Categorias	Abs./ %
Conhecimentos (ex: Falta de conhecimento científico-pedagógicos; Falta de conhecimentos das matérias)	11 12,64%
Competências de intervenção didáctica (ex: Falta de controlo disciplinar dos alunos)	2 2,30%
Características pessoais (ex: Desinteressado/desempenhado; Irresponsável)	46 52,87%
Características profissionais (ex: Não é reflexivo; Não é eticamente profissional)	28 32,18%
Total	87 100%

Relacionando os dois resultados constatamos que, para os orientadores, o *domínio dos conhecimentos, a capacidade em ensinar e as competências de intervenção didáctica*, não são características fundamentais para se chegar a *bom* professor de Educação Física, surgindo num plano francamente secundário relativamente às demais nos “bons” estagiários, e reduzindo significativamente a sua importância quando se trata do *mau* estagiário, deixando mesmo de ser referida qualquer importância à capacidade de ensinar.

Esta forma de pensar o desempenho docente da parte de quem forma profissionais é susceptível de levar à formação de indivíduos para quem o ensino se apresenta como acessório face ao realce da sua conduta pessoal e profissional, aproximando-nos perigosamente do *ocupados, felizes e obedientes* de Placek (1983) contrariando o perfil apresentado por Costa (1996), que concebe o professor de Educação Física como um especialista na área, com um profundo conhecimento científico e pedagógico, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional. As teorias implícitas do tipo vocacional parecem continuar presentes na formação de professores baseando-se essencialmente numa perspectiva tradicionalista, na qual se pressupõe que, com o passar do tempo e o acumular de experiência, o processo de aprendizagem profissional ocorrerá naturalmente, já que depende dum dom pessoal, menosprezando, desta forma, o vasto conhecimento científico produzido no domínio da eficácia pedagógica (Piéron, 1996).

11.2.6. Nível final dos estagiários

Quando passamos para a investigação sobre o nível final de formação dos estagiários, solicitámos aos orientadores que se pronunciassem sobre o grau de consecução do seu “pior” estagiário relativamente ao mesmo conjunto de competências/tarefas já apresentado para o nível inicial de preparação, com o objectivo de percebermos quais as competências adquiridas e aquelas cuja resolução ficou para os anos subsequentes.

Nesta questão, construída em quatro níveis (1- *ainda não conseguiu*; 2 – *por vezes apresenta dificuldades em realizar*; 3 – *raramente tem dificuldade em realizar*; 4 – *não tem dificuldade em realizar*), optámos por discuti-la conjugando dois tipos de dados, a média tal como nas anteriores e os valores relativos obtidos nos níveis extremo (1 e 4) em cada competência/tarefa (tabela 81).

Tabela 81: Nível final e inicial de competência do pior estagiário – média; moda; % e diferença entre as médias inicial e final

Competências/Tarefas <small>(1 - ainda não consegue realizar; 2 – por vezes apresenta dificuldade em realizar; 3 – raramente apresenta dificuldade em realizar; 4 – não tem dificuldade em realizar)</small>	Final			Inicial	Difer. média inic/fin
	% ñ conseg.	% conseg.	Média (moda)	Média (moda)	
Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma	2,0	20,4	3,50 (3)	1,83 (2)	1,67
Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógicos	0,0	20,4	2,80 (2)	1,94 (2)	0,86
Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos	2,0	14,3	2,68 (2)	1,79 (2)	0,89
Apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as componentes críticas, os critérios de êxito e o objectivo	0,0	14,3	2,80 (3)	1,88 (2)	0,90
Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro	4,1	10,2	2,55 (2)	1,65 (1)	0,90
Variar o tipo de FB ajustando-o às situações	6,1	10,2	2,00 (2)	1,69 (1)	0,31
Ser claro e económico na informação	6,1	16,3	3,00 (3)	1,84 (2)	1,16
Controlar o tempo das tarefas da aula	0,0	30,6	3,19 (3)	2,12 (2)	1,07
Controlar o número de repetições de cada aluno	2,0	14,3	2,76 (3)	1,84 (2)	0,92
Não perder tempo nas transições	2,0	22,4	2,92 (3)	1,98 (2)	0,94
Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas às situações	8,2	4,1	2,39 (2)	1,61 (1)	0,78
Ter todos os alunos atentos	4,1	18,4	2,76 (3)	1,94 (2)	0,82
Controlar toda a turma mesmo à distância.	4,1	20,4	2,69 (2)	1,73 (2)	0,96
Resolver problemas disciplinares	0,0	32,7	3,17 (3)	2,04 (2)	1,13
Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível dos alunos	4,1	22,4	2,80 (3)	2,08 (2)	0,72
Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.	8,2	8,2	2,51 (3)	1,82 (2)	0,69
Conceber ou adoptar instrumentos de avaliação ajustados aos objectivos e ao contexto do ensino.	8,2	18,4	2,71 (3)	2,06 (2)	0,65
Reunir com os encarregados de educação	14,3	18,4	2,55 (2)	1,91 (2)	0,64
Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico	8,2	12,2	2,61 (3)	1,78 (1)	0,83
Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola	2,0	42,9	3,27 (3)	2,43 (2)	0,84
Reflectir sobre a intervenção pedagógica e utilizar os dados da reflexão na	2,0	18,4	2,73 (2)	1,94 (2)	0,79

Competências/Tarefas <small>(1 - ainda não consegue realizar; 2 - por vezes apresenta dificuldade em realizar; 3 - raramente apresenta dificuldade em realizar; 4 - não tem dificuldade em realizar)</small>	Final			Inicial	Difer. média inic/fin
	% ã conseg.	% conseg.	Média (moda)	Média (moda)	
melhoria dessa intervenção					
Utilizar os dados da observação das aulas de outros colegas como instrumento de melhoria da acção pedagógica	8,2	20,4	2,86 (3)	2,20 (2)	0,66
Conceber e desenvolver projectos extracurriculares com a população escolar (torneios; actividades radicais, etc.)	4,1	28,6	2,98 (3)	2,27 (2)	0,71
Conceber ou integrar projectos do interesse da Escola e/ou dos alunos	6,1	20,4	2,85 (3)	2,31 (2)	0,54
Desenvolver um projecto de investigação científica com vista a dar resposta a alguma questão emergente no âmbito do ensino(ex: criar uma nova metodologia de ensino de qualquer gesto técnico; conceber um programa informático de apoio à leccionação da disciplina; criar novos instrumentos de avaliação para a disciplina; etc.)	16,3	12,2	2,47 (3)	1,86 (2)	0,61

Começando por proceder de forma idêntica às análises anteriores, calculámos a média das competências/tarefas por dimensão e área de trabalho do Estágio, de acordo com a tabela seguinte (82), cujos dados pretendemos mobilizar conjuntamente com os da tabela anterior.

Tabela 82: Competências no final do EP por dimensão e área de trabalho do pior estagiário – média

Competências/Tarefas	Média p/ Dimensão	Média p/ Área
- Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma. - Seleccionar e organizar os conteúdos pedagógicos. - Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos.	Planeam. 2,99	Ensino- Aprendiz. 2,81
- Ser claro e económico na informação. - Apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as componentes críticas, os critérios de êxito e o objectivo. - Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro. - Variar o tipo de FB ajustando-o às situações.	Instrução 2,58	
- Controlar o tempo das tarefas da aula. - Não perder tempo nas transições. - Controlar o número de repetições de cada aluno	Gestão/ Organiz. 2,95	
- Ter todos os alunos atentos. - Controlar toda a turma mesmo à distância. - Resolver problemas disciplinares.	Disciplina 2,87	
- Utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível demonstrado pelos alunos. - Conceber/adoptar instrumentos de aval. ajustados aos objectivos e contexto do ensino. - Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.	Avaliação 2,67	
- Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas.	Decis.ajust. 2,39	
- Conceber e desenvolver projectos extracurriculares com a população escolar (ex: acampamentos; torneios; actividades radicais). - Conceber ou integrar projectos do interesse da Escola e/ou dos alunos.		Intervenção na escola 2,91
- Reunir com os encarregados de educação. - Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico.		Relação c/ meio escol. 2,58
- Desenvolver um projecto de investigação científica para dar resposta a questão emergente no âmbito do ensino, (ex: criar uma nova metodologia de ensino de um gesto técnico; conceber um prog. informático de apoio ao ensino; criar novos instrumentos de aval. para a EF; etc.)		Investigação c-pedag 2,47
- Estabelecer uma relação profissional positiva com os outros órgãos e entidades da escola.		Socializ.prof3 ,27
- Utilizar os dados da observação das aulas de outros colegas como instrumento de melhoria da acção pedagógica. - Reflectir sobre a intervenção pedagógica e utilizar os dados na melhoria dessa intervenção		Capacidade reflexiva 2,79

Por aqui podemos verificar que a preparação de saída dos “piores” estagiários é caracterizada por uma capacidade de socialização (3,27) que se localiza entre o *raramente tem dificuldade em realizar* e o *não tem dificuldade em realizar*, tendendo fortemente para o primeiro; uma competência próxima do nível 3 relativamente às tarefas aqui elencadas pertencentes às Actividades de Intervenção na Escola, o mesmo se passando com as respeitantes às Actividades de Ensino Aprendizagem (2,81), apesar de ligeiramente mais afastadas do nível 3, assim como com a Capacidade reflexiva (2,79).

Também as competências respeitantes às Actividades de Relação com o Meio (2,58), se apresentam no intervalo de alguma dificuldade, por fim, a capacidade em tomar Decisões ajustadas (2,39), que, não obstante surgirem no mesmo intervalo, apresentam forte tendência para o nível mais baixo daquele.

Dentro das Actividades de Ensino-Aprendizagem, são as competências/tarefas de Planeamento (2,99) aquelas em que os indivíduos saem mais bem preparados, seguidas das competências de Gestão (2,95), de Disciplina (2,87) e de Avaliação (2,67), todas elas entre o *por vezes apresenta dificuldades em realizar* e o *raramente tem dificuldade em realizar*, tendendo fortemente para este, apesar de se irem gradualmente afastando. Por fim, surge a Instrução, que com uma média de 2,58, se revela como a dimensão em que os estagiários apresentam um nível de preparação de saída mais baixo.

Analisando as Actividades de Ensino-Aprendizagem pelas dimensões que considerámos, temos que dentro do Planeamento os alunos apresentam-se mais bem preparados quanto a *justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma* (3,50), surgindo numa posição central do intervalo superior (níveis 3 e 4), com 20,4% dos indivíduos a atingirem o nível máximo e 2% que ainda não o conseguiram fazer.

Entre as competências terminais com pior preparação encontram-se o *adequar as situações de ensino ao nível dos alunos* (2,68), com 2% ainda a não o conseguirem fazer e 14,3% a consegui-lo fazer ao nível máximo.

Quanto à Gestão, temos o *controlar o tempo das tarefas da aula* como a competência em que os estagiários se apresentam mais bem preparados (3,19), sendo igualmente a que apresenta maior percentagem de desempenhos no nível máximo (30,6%) e nenhum de nível mínimo. A maior dificuldade, neste caso,

consiste em *controlar o número de repetições de cada aluno* (2,26), apresentando 2% de indivíduos que ainda não o conseguem fazer, apesar de 14,3% já o conseguirem fazer a um nível máximo.

Passando para as competências de Disciplina, constatamos que é no *resolver problemas disciplinares* (3,17), onde se encontram mais bem preparados, não havendo casos que ainda não consigam realizar e com 32,7% dos estagiários sem qualquer dificuldade na sua realização.

Relativamente à Avaliação, é o *utilizar os dados da avaliação diagnóstico no ajustamento dos conteúdos seleccionados ao nível dos alunos* (2,80), que se revela menos problemático para os estagiários, apresentando 22,4% de indivíduos no nível máximo de preparação e 4,1% de nível mínimo. A maior dificuldade aqui, está no *utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino* (2,51), situada numa posição média entre o *por vezes apresenta dificuldades em realizar* e o *raramente tem dificuldade em realizar*, com ainda 8,2% dos indivíduos com um nível de preparação mínimo e apenas 8,2% a atingirem o nível máximo.

Por fim, a Instrução, onde as menores dificuldades se encontram na capacidade em *ser claro e económico na informação* (3,00), com 6,1% dos estagiários a ainda não o conseguirem fazer e 16,3% a consegui-lo fazer sem qualquer dificuldade, e ainda, no *apresentar as tarefas da aula sem esquecer de mencionar a tarefa, propriamente dita, as componentes críticas, os critérios de êxito e o objectivo* (2,80), que apesar de apresentar um média ligeiramente menor, apresenta, no entanto, a mesma moda, uma percentagem de valores máximos de 14,3 e nenhum caso de nível mínimo.

Aqui as maiores dificuldades estão no *variar o tipo de feedback ajustando-o às situações*, sendo a média de 2,00 e moda de 2, reveladoras de que é significativamente maioritário o número de indivíduos que *por vezes apresenta dificuldades em realizar*.

De igual modo, a competência em *tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas às situações*, com uma média de 2,39 e moda de 2, nos revelam situar-se a grande maioria dos indivíduos no nível 2, demonstrando *por vezes dificuldades em realizar*, resultado reforçado com o facto de apenas 4,1% dos indivíduos terem conseguido atingir o nível máximo ainda durante o ano de Estágio e 8,2% ainda não terem conseguido progredir do nível mais baixo.

Quando comparamos com o nível inicial atribuído pelos orientadores aos seus “piores” estagiários constatamos serem precisamente as competências em que aqueles consideram que os seus estagiários saem melhor preparados, que sofreram as maiores evoluções em termos de aprendizagens, considerando como seus pontos mais fortes: *a capacidade em justificarem as opções tomadas no plano de anual de turma, o serem claros e económicos na transmissão da informação, a capacidade em resolverem problemas disciplinares e a capacidade em controlarem os tempos das tarefas*, no extremo oposto, apresentando as menores evoluções surgem: *a demonstração de competência em reunir com os encarregados de educação, a competência em desenvolver um projecto de investigação científica com o objectivo de responder a questões emergentes no âmbito do ensino, a capacidade de conceber ou integrar projectos do interesse da Escola e/ou dos alunos e, com a menor evolução entre os dois momentos formativos considerados, a capacidade em variar o tipo de feedback, ajustando-o às situações.*

Se, do conjunto das vinte cinco competências/tarefas, tomarmos como exemplo as oito com níveis de preparação mais baixos à entrada e saída do Estágio Pedagógico e as analisarmos juntamente com as competências em que os ganhos de aprendizagem foram maiores, temos no início e por ordem crescente de dificuldade:

- Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma
- Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.
- Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos
- Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico
- Controlar toda a turma mesmo à distância
- Variar o tipo de FB ajustando-o às situações
- Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro
- Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas.

No momento final do Estágio:

- Adequar as situações de ensino ao nível dos alunos
- Dominar todas as tarefas administrativas de um cargo pedagógico
- Reunir com os encarregados de educação.
- Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro
- Utilizar os dados da avaliação formativa no processo de ensino, modificando estratégias; adequando o tempo dedicado à aprendizagem de um qualquer gesto técnico; alterando a metodologia; etc.
- Desenvolver um projecto de investigação científica para dar resposta a questão emergente no âmbito do ensino.
- Tomar decisões interactivas que levem a decisões de ajustamento pertinentes e adequadas
- Variar o tipo de FB ajustando-o às situações.

E com as oito maiores evoluções entre os dois momentos, por ordem decrescente:

- Justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de turma
- Ser claro e económico na informação.
- Resolver problemas disciplinares
- Controlar o tempo das tarefas da aula.
- Controlar o número de repetições de cada aluno.
- Controlar toda a turma mesmo à distância.
- Não perder tempo nas transições.
- Observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro.

Isto leva-nos a constatar que:

- Das oito competências/tarefas consideradas, à entrada do Estágio, na zona inferior de preparação, seis mantiveram-se na mesma zona, no momento final.
- Todas as oito maiores evoluções se verificaram nas competências/tarefas do âmbito das Actividades de Ensino-Aprendizagem, concretamente uma relativa ao Planeamento, duas pertencentes à dimensão Instrução, duas à dimensão Disciplina e três pertencentes à dimensão Gestão.
- Em consequência disto houve, no momento final, um reforço na representação no conjunto das oito piores, de competências respeitantes às Actividades de Relação com o Meio (*Dominar todas as tarefas*

administrativas de um cargo pedagógico; Reunir com os encarregados de educação) assim como às Actividades de Natureza Científico-Pedagógica (Desenvolver um projecto de investigação científica para dar resposta a questão emergente no âmbito do ensino).

- Acreditamos que muito da evolução que foi atribuída, no final, ao *justificar as opções tomadas na realização do Plano Anual de Turma*, se prendeu com o facto desta corresponder a uma das primeiras tarefas a realizar no Estágio e, portanto, à distância de quase um ano lectivo, não estando já muito presente para os orientadores e, eventualmente, ter sido “mascarada” pela evolução do estagiário entretanto havida.
- Apesar das aprendizagens adquiridas pelos estagiários, as decisões de ajustamento não conseguiram sair da zona inferior de preparação e não surgiram entre as oito maiores evoluções.

Reflectindo nestas questões, apoiados em resultados obtidos anteriormente, podemos perceber a tendência dos orientadores em focarem a sua intervenção junto dos estagiários no desenvolvimento das competências das actividades de ensino, deixando para segundo plano as competências de outros âmbitos.

Tal pode ser justificado com duas ordens de razões: a primeira por razões decorrentes do processo de Estágio e a segunda por razões relacionadas com as concepções e tipo de intervenção.

De entre as primeiras temos:

- o facto da qualidade do ensino do estagiário se reflectir nos seus alunos, a quem é devido o resguardo de situações pouco positivas e, simultaneamente, o máximo de orientação para o sucesso nas aprendizagens,
- o facto destas tarefas serem trabalhadas ao longo de todo o ano lectivo, portanto muito mais estudadas e mobilizadas, favorecendo uma maior aprendizagem,
- o facto de em termos avaliativos, a área das Actividades de Ensino Aprendizagem apresentar-se com maior peso na nota final, na generalidade das Instituições de ensino com que trabalhamos, não tanto por a considerarem de importância superior às demais mas porque a quantidade de trabalho ao longo do ano de Estágio assim o justifica.

A segunda ordem de razões surge em grande parte da análise dos resultados que até aqui obtivemos, reveladores numa forma distinta dos orientadores considerarem as quatro áreas de trabalho de Estágio Pedagógico. Assim temos:

- o facto dos orientadores, no início do Estágio, terem considerado a área das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica como aquela em que os estagiários se encontravam mais bem preparados, surgindo os “piores” com um grau de competência médio, passando, no entanto, no final, a serem das competências em que aqueles se apresentavam menos preparados.
- o facto de terem reconhecido as Actividades de Relação com o Meio e, principalmente, as Actividades de Natureza Científico-Pedagógica, como as que se sentiam menos preparados para avaliar.
- o facto de terem considerado as tarefas correspondentes a estas duas áreas como de menor importância relativamente à área 1, reservando o último lugar ao *planeamento e condução dum processo de investigação*, isto é, Actividades de Natureza Científico-Pedagógica.
- o facto de 17,4% terem defendido a necessidade de reestruturação das três áreas de trabalho do Estágio, que não as Actividades de Ensino Aprendizagem, como solução para os problemas deste modelo de Estágio Pedagógico, dos quais 75% referentes expressamente às Actividades de Natureza Científico-Pedagógica.
- o facto de, em termos avaliativos, defenderem a necessidade de se reverem os pesos das diferentes áreas de trabalho do Estágio, considerando os actuais desajustados e deixando subentendido a importância dum reforço da área de Ensino Aprendizagem.
- o facto de, apesar de terem considerado que os estagiários não apresentavam preparação adequada para o desempenho das tarefas respeitantes às Actividades de Relação com o Meio, principalmente no desempenho dum cargo pedagógico, aquelas competências se manterem no grupo das oito menos conseguidas, não se integrando, a sua evolução, no grupo das oito maiores.
- o facto dos resultados do segundo estudo intensivo apontarem para a sobrevalorização das prestações dos estagiários na intervenção

pedagógica em aula, em virtude da conjugação de diversos factores de influência, com consequências inflacionárias nas classificações finais.

Em termos correlacionais podemos constatar na tabela seguinte (83), que numa forma geral a intensidade das correlações entre as várias competências pertencentes à área das actividades de Ensino-Aprendizagem apresentam-se sensivelmente aumentadas comparativamente com o momento inicial de formação, surgindo várias muito próximas do nível de forte positivo, nomeadamente, entre competências respeitantes à mesma dimensão (ex: *observar e dar FB pertinente e ajustado ao erro e variar o tipo de FB ajustando-o às situações*, com $p=.765$ ou *conceber ou adoptar instrumentos de avaliação ajustados aos objectivos e contexto do ensino e reflectir sobre a intervenção pedagógica e utilizar os dados na melhoria dessa intervenção*, com $p=.703$), o que na fase inicial do Estágio nem sempre acontecia ou não era tão evidente, mas também entre as diferentes dimensões, onde o incremento no desempenho das competências de uma se vem a reflectir na qualidade do desempenho de outra [ex: *ser claro e económico* (dimensão instrução) e *controlar o tempo das tarefas* (dimensão gestão), com $p=.741$].

O mesmo se verifica em relação à dimensão Capacidade reflexiva, que podemos considerar transversal, e que aqui já surge correlacionada de forma moderada positiva com a generalidade das competências, principalmente das actividades de Ensino-Aprendizagem.

Quanto às competências respeitantes às outras áreas de trabalho do Estágio Pedagógico, apesar das correlações, numa forma geral, se terem mantido ou mesmo se terem elevado ligeiramente, foram, no entanto, ultrapassados de forma significativa pelos valores das correlações que referimos anteriormente.

Em suma, com base no que foi dito, para além de podermos constatar a existência dum processo evolutivo significativo no “pior” estagiário e de corroborarmos a interdependência das várias dimensões de intervenção pedagógica, implicando um conhecimento aprofundado dos conteúdos científicos, pedagógicos e didácticos, parece-nos haver uma tendência dos orientadores em reservarem uma atenção substantiva às Actividades de Ensino-Aprendizagem comparativamente com as restantes, o que associamos a duas causas, a primeira por se sentirem mais bem preparados para o seu ensino e a segunda por ser ali que

são observáveis as maiores alterações comportamentais dos estagiários, em resultado das suas aprendizagens, evolução em que o orientador se tende em rever.

Tabela 83: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis relativas ao desempenho das competências dos piores estagiários no final do EP segundo os orientadores

COMPETÊNCIAS	JPAT	SOCP	ASEA	AT	FB-PA	FB-V	SCE	CTT	CNRA	ÑPTT	DIAP	TAA	CT	RPD	ADAC	AFP	CIAA	REE	DTCP	RPD	RIPUM	DPEC	OIM	CIPE	DPIC
Justificar Plano Anual de Turma (JPAT)	1,000	,155	,176	,104	,179	,181	,133	,030	,110	,080	,227	,131	,144	,011	,165	,208	,150	,107	,130	,006	,160	,088	,115	,119	,166
Selecionar/organizar conteúdos Pedagógicos (SOCP)	,155	1,000	,659	,321	,463	,317	,373	,536	,436	,474	,540	,528	,546	,424	,550	,537	,571	,219	,164	,096	,603	,331	,505	,425	,430
Adequar situações de ensino aos alunos (ASEA)	,176	,659	1,000	,324	,521	,502	,392	,426	,494	,379	,477	,548	,454	,218	,497	,618	,538	,035	,301	,238	,612	,199	,458	,306	,417
Apresentar tarefas (c.c., c.e., obj.) (AT)	,104	,321	,324	1,000	,439	,478	,345	,337	,151	,170	,346	,481	,325	,254	,218	,245	,288	,170	,227	,474	,367	-,048	,314	,209	,383
FB pertinente ajustado ao erro (FB-PA)	,483	,024	,026	,002	,001	,001	,015	,021	,299	,244	,015	,000	,023	,081	,132	,090	,047	,307	,130	,001	,010	,751	,028	,164	,009
FB pertinente ajustado ao erro (FB-PA)	,179	,463	,521	,439	1,000	,765	,474	,406	,454	,380	,706	,443	,442	,164	,420	,487	,589	,141	,233	,218	,402	,197	,364	,279	,439
Variação FB (FB-V)	,224	,001	,000	,002	,000	,000	,001	,005	,001	,007	,000	,001	,001	,264	,003	,000	,000	,398	,120	,133	,004	,185	,010	,060	,003
Variação FB (FB-V)	,181	,317	,502	,478	,765	1,000	,461	,372	,409	,285	,685	,570	,460	,303	,449	,522	,536	,262	,413	,345	,428	,153	,466	,393	,452
Variação FB (FB-V)	,218	,027	,000	,001	,000	,000	,001	,010	,004	,047	,000	,000	,001	,037	,001	,000	,000	,113	,004	,015	,002	,305	,001	,007	,002
Ser claro e econômico na informação (SCE)	,133	,373	,392	,345	,474	,461	1,000	,741	,409	,566	,561	,589	,564	,455	,277	,337	,411	,165	,347	,361	,302	,277	,212	,164	,268
Controlar tempo tarefas (CTT)	,369	,008	,006	,015	,001	,001	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,001	,054	,018	,004	,323	,018	,011	,035	,059	,143	,276	,075
Controlar tempo tarefas (CTT)	,030	,536	,426	,337	,406	,372	,741	1,000	,470	,596	,547	,563	,597	,469	,310	,369	,491	,293	,364	,328	,478	,380	,493	,363	,485
Controlar nº repetições por aluno (CNRA)	,845	,000	,004	,021	,005	,010	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,034	,011	,001	,083	,015	,024	,001	,010	,000	,015	,001
Controlar nº repetições por aluno (CNRA)	,110	,436	,494	,151	,454	,409	,409	,470	1,000	,532	,520	,468	,318	,126	,259	,418	,217	,221	,220	,197	,324	,206	,318	,294	,490
Controlar nº repetições por aluno (CNRA)	,456	,002	,000	,299	,001	,004	,004	,001	,000	,000	,000	,001	,026	,393	,073	,003	,139	,182	,142	,174	,023	,165	,026	,047	,001
Não perder tempo nas transições (NPTT)	,080	,474	,379	,170	,380	,285	,566	,596	,532	1,000	,608	,512	,479	,466	,430	,431	,471	,130	,264	,256	,417	,410	,340	,339	,437
Decisões interativas e ajustamento pertinentes (DIAP)	,590	,001	,009	,244	,007	,047	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,002	,002	,001	,438	,076	,076	,003	,004	,017	,021	,003
Decisões interativas e ajustamento pertinentes (DIAP)	,227	,540	,477	,346	,706	,685	,561	,547	,520	,608	1,000	,615	,590	,348	,419	,631	,604	,255	,421	,312	,531	,243	,519	,528	,607
Ter alunos atentos (TAA)	,121	,000	,001	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,015	,003	,000	,000	,123	,004	,029	,000	,100	,000	,000	,000
Ter alunos atentos (TAA)	,131	,528	,548	,481	,443	,570	,589	,563	,468	,512	,615	1,000	,683	,528	,417	,544	,568	,178	,378	,416	,423	,248	,470	,458	,464
Ter alunos atentos (TAA)	,374	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,285	,010	,003	,002	,093	,001	,001	,001
Controlar turma (CT)	,144	,546	,454	,325	,442	,460	,564	,597	,318	,479	,590	,683	1,000	,663	,496	,695	,685	,012	,258	,324	,408	,358	,405	,366	,498
Controlar turma (CT)	,328	,000	,001	,023	,001	,001	,000	,000	,026	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,942	,084	,023	,004	,013	,004	,012	,001
Resolver problemas disciplinares (RPD)	,011	,424	,218	,254	,164	,303	,455	,469	,126	,466	,348	,528	,663	1,000	,326	,318	,532	,066	,269	,193	,277	,352	,233	,294	,295
Resolver problemas disciplinares (RPD)	,939	,003	,141	,081	,264	,037	,001	,001	,393	,001	,015	,000	,000	,000	,024	,028	,000	,696	,074	,190	,056	,016	,111	,050	,052
Avaliação diagnóstica no ajustamento dos conteúdos (ADAC)	,165	,550	,497	,218	,420	,449	,277	,310	,259	,430	,419	,417	,496	,326	1,000	,649	,575	,304	,343	,316	,611	,592	,605	,562	,439
Avaliação diagnóstica no ajustamento dos conteúdos (ADAC)	,262	,000	,000	,132	,003	,001	,054	,034	,073	,002	,003	,003	,000	,024	,000	,000	,000	,063	,020	,027	,000	,000	,000	,000	,003
Avaliação formativa no processo ensino (AFPE)	,208	,537	,618	,245	,487	,522	,337	,369	,418	,431	,631	,544	,695	,318	,649	1,000	,703	,043	,307	,407	,645	,325	,599	,498	,573
Avaliação formativa no processo ensino (AFPE)	,157	,000	,000	,090	,000	,000	,018	,011	,003	,002	,000	,000	,000	,028	,000	,000	,000	,798	,038	,004	,000	,026	,000	,000	,000

COMPETÊNCIAS	JPAT	SOCP	ASEA	AT	FB-PA	FB-V	SCE	CTT	CNRA	ÑPTT	DIAP	TAA	CT	RPD	ADAC	AFP	CIAA	REE	DTCP	RPP	RPUM	DPE-C	OIM	CIPE	DPIC
Conceber instrumentos de avaliação ajustados (CIAA)	,150	,571	,538	,288	,589	,536	,411	,491	,217	,471	,604	,568	,685	,532	,575	,703	1,000	,062	,435	,369	,604	,411	,644	,467	,439
Reunir com Enc.Ed. (REE)	,313	,219	,035	,170	,141	,262	,165	,293	,221	,130	,255	,178	,012	,066	,304	,043	,062	1,000	,616	,387	,225	,289	,433	,417	,403
Dominar tarefas de cargo pedagógico (DTCP)	,529	,186	,838	,307	,398	,113	,323	,083	,182	,438	,123	,285	,942	,696	,063	,798	,714		,000	,016	,174	,087	,007	,011	,016
Relação profissional positiva na escola (RPPE)	,130	,164	,301	,227	,233	,413	,347	,364	,220	,264	,421	,378	,258	,269	,343	,307	,435	,616	1,000	,598	,461	,301	,517	,374	,403
Reflectir intervenção pedagógica e utilizar na melhoria (RPUM)	,396	,275	,047	,130	,120	,004	,018	,015	,142	,076	,004	,010	,084	,074	,020	,038	,003	,000	,000	,000	,001	,044	,000	,011	,008
Desenvolver projectos curriculares (DPE-C)	-,006	,096	,238	,474	,218	,345	,361	,328	,197	,256	,312	,416	,324	,193	,316	,407	,369	,387	,598	1,000	,331	,313	,453	,436	,325
Observa colega como instrumento de melhoria (OIM)	,965	,514	,107	,001	,133	,015	,011	,024	,174	,076	,029	,003	,023	,190	,027	,004	,010	,016	,000	,020	,032	,001	,002	,002	,029
Conceber projectos do Interesse da Escola (CIPE)	,160	,603	,612	,367	,402	,428	,302	,478	,324	,417	,531	,423	,408	,277	,611	,645	,604	,225	,461	,331	1,000	,431	,699	,519	,490
Desenvolver Projecto de Invest. Científica (DPIC)	,279	,000	,000	,010	,004	,002	,035	,001	,023	,003	,000	,002	,004	,056	,000	,000	,000	,174	,001	,020		,002	,000	,000	,001
	,088	,331	,199	-,048	,197	,153	,277	,380	,206	,410	,243	,248	,358	,352	,592	,325	,411	,289	,301	,313	,431	1,000	,461	,642	,365
	,562	,023	,189	,751	,185	,305	,059	,010	,165	,004	,100	,093	,013	,016	,000	,026	,005	,087	,044	,032	,002		,001	,000	,015
	,115	,505	,458	,314	,364	,466	,212	,493	,318	,340	,519	,470	,405	,233	,605	,599	,644	,433	,517	,453	,699	,461	1,000	,653	,608
	,438	,000	,001	,028	,010	,001	,143	,000	,026	,017	,000	,001	,004	,111	,000	,000	,000	,007	,000	,001	,000	,001		,000	,000
	,119	,425	,306	,209	,279	,393	,164	,363	,294	,339	,528	,458	,366	,294	,562	,498	,467	,417	,374	,436	,519	,642	,653	1,000	,673
	,437	,003	,043	,164	,060	,007	,276	,015	,047	,021	,000	,001	,012	,050	,000	,000	,001	,011	,011	,002	,000	,000	,000	,000	,000
	,166	,430	,417	,383	,439	,452	,268	,485	,490	,437	,607	,464	,498	,295	,439	,573	,439	,403	,403	,325	,490	,365	,608	,673	1,000
	,282	,003	,005	,009	,003	,002	,075	,001	,001	,003	,000	,001	,001	,052	,003	,000	,003	,016	,008	,029	,001	,015	,000	,000	,000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

11.2.7. Orientações conceptuais sobre professor, ensino, orientador de estágio, formação de professores e supervisão

Pelo exposto, parece-nos que os orientadores encontram nas Actividades de Ensino-Aprendizagem um extenso campo arável e, normalmente, produtivo, associando frequentemente este produto à sua capacidade como docente e revendo nele a sua competência, factor que contribui para inflacionar as classificações finais.

Tabela 84: Grau de concordância com concepção de professor, ensino, orientador, formação de professores, supervisão – média e moda

Conceitos	Média (moda)	Afirmações
		(1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo em muito; 4 – concordo em pleno)
Bom professor	3,73	Domina as técnicas e conhecimentos necessários para ensinar, sendo capaz acompanhar as tarefas do ensino com eficácia.
	3,54	Centra a sua acção sobre o sujeito do ensino e sobre a sua evolução pessoal.
	3,10	Domina aprofundadamente os conhecimentos da matéria de ensino.
	2,98	Preocupa-se em tornar mais justas e democráticas as práticas educativas e sociais.
	2,69	Tem na experiência a sua fonte de conhecimento e um meio privilegiado de aprender a ensinar.
Bom ensino	3,35	É envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social crítica social.
	2,96	É não tanto uma função prescritiva e modeladora mas antes uma tarefa de compreensão dos outros, de facilitação e de ajuda, traduzida numa permanente descoberta de si próprio, na procura do comportamento profissional que mais se adequa ao seu comportamento e carácter pessoais.
	2,71	É transmitir saber e desenvolver a compreensão de matéria de ensino
	2,56	Implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino, transformando-os em regras de acção tecnológica.
	2,39	É um processo que se inicia através da observação de "bons modelos", durante um determinado período de tempo, ao longo do qual o professor vai adquirindo as competências e aprendendo a funcionar em situações reais prática.
Bom orientador	3,39	Empenha-se sobretudo no exame crítico das suas práticas profissionais e no desenvolvimento de interesses de racionalidade e justiça social e propicia as condições para que os estagiários realizem as suas práticas de modo semelhante.
	2,85	Promove nos seus estagiários o aprofundamento dos conhecimentos científicos das matérias de ensino. Promove, nos estagiários, a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos para que sejam aplicados nas suas práticas.
	2,57	Transmite aos estagiários, através da observação, da imitação e da prática dirigida, por eles vivenciadas, um conjunto de competências, atitudes e traços de personalidade.
	2,54	É sobretudo um perito em competências interpessoais, capaz de promover um clima amistoso dos estagiários
Boa formação	3,55	Deve dedicar um tempo considerável a experiências de prática pedagógica nas escolas, já que estas contribuem necessariamente para formar melhores professores e a competência de um professores demonstra-se nessas mesmas práticas.
	2,81	Deve basear-se numa reflexão que seja simultaneamente activa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino uma preocupação pelo ético, social e o político.
	2,60	Deve ter como eixo central a formação pessoal do professor.
	2,33	Deve ser centrada nas habilidades técnicas de ensino
	2,19	Consiste no processo de transmissão de conhecimento científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura de matérias em que é especialista.
Boa supervisão	3,50	Deve basear-se na reflexão em grupo, desenvolvendo, nos estagiários, a capacidade de análise crítica e consciencialização da natureza e das repercussões sociais das suas práticas.
	3,45	Deve ter por objectivo o desenvolvimento da consciência pessoal e da capacidade de auto-análise dos estagiários, promovendo o encontro dum estilo pessoal de professor.
	3,31	Deve promover o conhecimento sobre como analisar os problemas práticos e desenvolver decisões acerca dos modos de intervenção em situações particulares.
	3,04	Deve perseguir o desenvolvimento da mestria dos estagiários na escolha e aplicação dos métodos e técnicas do ensino mais eficaz.
	2,71	Deve privilegiar aquisição, por parte dos estagiários, dos conhecimentos sobre as matérias de ensino que devem domina.

Contudo, pensamos que esta forma de estar dos orientadores tem como esteira um conjunto de crenças e valores que o levam a determinadas concepções sobre o ensino em geral, que importa conhecermos no sentido de aprofundarmos este assunto.

Com este intuito, foi-lhes solicitado que declarassem o seu grau de concordância, entre o 1- *discordo totalmente* e o 4 – *concordo totalmente*, relativamente a uma questão estruturada em cinco conjuntos de cinco afirmações, cada uma delas ilustrando uma das orientações conceptuais do ensino, de Feiman-Nemser (1990), pretendendo-se chegar à percepção dos indivíduos sobre o *bom professor*, o *bom ensinar*, o *bom orientador de Estágio*; uma *adequada formação inicial* e, finalmente, as *características dum bom processo de supervisão*.

Atendendo aos resultados (tabela 84), para o orientador o *bom professor* é, acima de tudo, o que domina as técnicas e conhecimentos necessários para ensinar, sendo capaz de acompanhar as tarefas de ensino com eficácia, mas também o que centra a sua acção sobre o sujeito do ensino e sobre a sua evolução pessoal.

Já *ensinar* é, sobretudo, envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social, mas, embora ligeiramente menos valorizado, também é uma tarefa de compreensão dos outros, de facilitação e de ajuda, traduzida numa permanente descoberta de si próprio, na procura do comportamento profissional que mais se adequa ao seu comportamento e carácter pessoais, é transmitir saber e desenvolver a compreensão de matéria de ensino e, ainda, implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino, transformando-os em regras de acção tecnológica.

Quanto ao *bom orientador*, é em primeiro lugar o que se empenha, sobretudo, no exame crítico das suas práticas profissionais e no desenvolvimento de interesses de racionalidade e justiça social e propicia as condições para que os estagiários realizem as suas práticas de modo semelhante, mas também o que promove nos seus estagiários o aprofundamento dos conhecimentos científicos das matérias de ensino e a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos para que sejam aplicados nas suas práticas e, ainda, o que transmite aos estagiários, através da observação, da imitação e da prática dirigida, por eles vivenciadas, um conjunto de competências, atitudes e traços de personalidade e o

que se revela um perito em competências interpessoais, capaz de promover um clima amistoso dos estagiários.

Uma *boa formação inicial* deve dedicar um tempo considerável a experiências de prática pedagógica nas escolas, já que estas contribuem necessariamente para formar melhores professores e a competência de um professor demonstra-se nessas mesmas práticas.

E, finalmente, uma *boa supervisão* deve basear-se na reflexão em grupo, desenvolvendo, nos estagiários, a capacidade de análise crítica e consciencialização da natureza e das repercussões sociais das suas práticas.

Quando passamos a comparar as considerações dos estagiários e dos orientadores verificamos que quanto ao *bom professor*, ambos estão de acordo em considerá-lo sobretudo um técnico, embora os estagiários também considerem ser o que ensina segundo uma orientação pessoal.

Já relativamente ao *bom orientador* e à *boa supervisão*, embora o estagiário considere que é, acima de tudo, o que promove o aprofundamento dos conhecimentos científicos das matérias de ensino e, o orientador, o que se empenha sobretudo no exame crítico das suas práticas profissionais e no desenvolvimento de interesses de racionalidade e justiça social e propicia as condições para que os estagiários realizem as suas práticas de modo semelhante, em ambos os valores das médias das cinco afirmações localizam-se todos no mesmo intervalo apresentando uma diferença mínima entre elas.

Quanto à *boa formação*, é inequívoco para ambos que é a de orientação exclusivamente prática, enquanto o bom ensino é para o estagiário, novamente, o conjunto das cinco afirmações estando o orientador apenas em desacordo com a orientação prática da formação.

Em suma, podemos afirmar que ambos têm concepções muito próximas em relação aos cinco aspectos considerados, com ligeiras divergências em relação ao *bom professor* e ao *bom ensino*.

Tabela 85: Valores de correlação Person (r) e significância (p) das variáveis: bom professor, bom ensino, bom orientador, boa formação de professores, boa supervisão para o Orientador

	Bom Professor						Bom Ensino						Bom orientador						Boa Formação						Boa Supervisão					
	DDM	DTT	EP	EXP	DEM	RA	BM	DS	TSDC	RES	RTP	PEC	DECM	CI	IAC	EPP	PESP	PPP	HTE	DECM	MTEE	CME	EPP	DDI	RSP					
Bom Professor - Domina conhecimentos da matéria. (DCM)	1,000	,392**	,093	,145	,004	,029	,265	,129	,227	,348*	-,088	,214	,549**	,192	,212	,097	,257	,001	,210	,186	-,009	,053	,253	,153	,118					
Bom Professor - Domina técnicas e conhecimentos de ensino. Avaliação para verificar objectivos. (DTT)	,392**	1,000	,063	,198	,096	,104	,182	,358*	,279	,002	,229	,364*	,220	,329*	,528**	,397**	-,069	-,032	,244	-,132	,227	,564**	,272	,085						
Bom Professor - Centra a acção sobre o sujeito do ensino e sua evolução pessoal. (EP)	,093	,063	1,000	-,040	-,024	,153	,137	,095	-,133	,132	,138	,115	,115	-,053	,036	,251	,236	,177	,066	-,144	,019	-,045	,259	,078	,040					
Bom Professor - Experiência: fonte de conhecimento e meio privilegiado de aprender a ensinar. (EXP)	,529	,673	,786	1,000	,370***	,292	,063	,125	,222	,202	,243	,373**	,269	,305*	,021	,212	,248	,228	,146	,203	,306*	,054	-,013	,193	,109					
Bom Professor - Toma mais justas e democráticas as práticas educativas e sociais. (DEM)	,321	,172	,786	,010	,010	,044	,668	,399	,130	,164	,092	,009	,064	,035	,889	,152	,093	,124	,323	,166	,037	,713	,930	,188	,461					
Bom Ensino - Transformar o planeamento em regras de acção. (RA)	,004	,096	-,024	,370**	1,000	,177	,249	,288	,214	,015	,301	,316*	,396**	,077	,116	,000	,185	,120	,126	,000	,187	,232	,101	,148	,106					
Bom Ensino - Aquisição de competências práticas e de funcionamento pela observação de "bons modelos". (BM)	,979	,516	,873	,010		,235	,088	,050	,149	,917	,037	,030	,006	,607	,442	1,000	,212	,427	1,000	,213	,116	,499	,321	,477						
Bom Ensino - Tarefa de compreender os outros e pela descoberta de si encontrar o seu comportamento profissional. (DS)	,029	,104	,153	,292*	,177	1,000	,345*	,071	,001	-,143	-,005	,126	,159	-,028	,043	,157	,165	,063	,176	,306*	,144	,265	,112	,198	-,054					
Bom Ensino - Tarefa de desenvolver a compreensão da matéria de ensino. (TSDC)	,847	,481	,304	,044	,235	,016	,630	,993	,333	,974	,400	,286	,850	,775	,298	,275	,676	,236	,037	,341	,072	,457	,181	,719						
	,265	,182	,137	,063	,249	,345*	1,000	,127	,261	-,092	,062	,182	,245	,267	,373**	,274	,202	-,036	,089	,017	,108	-,042	,040	-,299						
	,066	,210	,352	,668	,088	,016		,390	,073	,530	,670	,216	,093	,067	,010	,062	,172	,808	,549	,909	,944	,463	,778	,039						
	,129	,263	,095	,125	,288	,071	,127	1,000	,111	,292*	,072	,122	,401**	,419**	,391**	,179	,217	,093	-,038	-,060	,003	,070	,192	,121	,154					
	,383	,071	,525	,399	,050	,630	,390		,459	,044	,627	,415	,005	,003	,007	,235	,148	,539	,800	,982	,640	,202	,417	,303						
	,227	,358	-,133	,222	,214	,001	,261	1,000	,111	,161	,032	,277	,277	,155	,062	,148	,196	-,155	,298*	,056	,091	,063	,115	,180						
	,120	,012	,372	,130	,149	,993	,459			,273	,828	,059	,059	,298	,683	,326	,192	,305	,042	,709	,548	,673	,445	,225						

	Bom Professor							Bom Ensino							Bom orientador							Boa Formação							Boa Supervisão						
	DDM	DIT	EP	EXP	DEM	RA	BM	DS	TSDC	RES	RTP	PEC	DCCM	CI	IAC	EPP	PESP	PPP	HTE	DCEM	MTEE	DME	EPP	DDI	RSP										
Bom Ensino - Envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social. (RES)	,348	,279	,132	,202	,015	-,143	-,092	,292	,161	1,000	,189	-,054	,300	,336	,181	,183	,260	-,067	-,174	,035	,134	-,070	,335	,071	,336										
Bom orientador - Empenha-se no exame crítico das suas práticas profissionais e no desenvolvimento de interesses de racionalidade e justiça social. (RTP)	-,088	,002	,138	,243	,301	-,005	,062	,072	,032	,189	1,000	,369	,101	,121	-,163	,278	,201	,136	-,081	,029	,099	-,102	,194	,109	,097										
Bom orientador - Promove a aquisição e aplicação de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos. (PEC)	,548	,988	,349	,092	,037	,974	,670	,627	,828	,193		,010	,496	,412	,273	,059	,176	,361	,584	,843	,506	,488	,190	,461	,512										
Bom orientador - Promove o domínio de conhecimentos científicos e conteúdos das matérias de ensino (DCCM)	,214	,229	,115	,373	,316	,126	,182	,122	,277	-,054	,369	1,000	,500	-,006	,019	,218	,208	,236	,308	,089	,155	,242	,165	,307	,059										
Bom orientador - Perito em competências interpersonais. (CI)	,145	,117	,443	,009	,030	,400	,216	,415	,059	,716	,010		,000	,966	,901	,141	,162	,110	,033	,549	,297	,098	,268	,034	,689										
Bom orientador - Promove o domínio de conhecimentos científicos e conteúdos das matérias de ensino (DCCM)	,549	,364	,115	,269	,396	,159	,245	,401	,277	,300	,101	,500	1,000	,206	,424	,039	,428	,160	,176	,165	,119	,242	,245	,157	,257										
Bom orientador - Perito em competências interpersonais. (CI)	,000	,011	,443	,064	,006	,286	,093	,005	,059	,038	,496	,000	,160	,003	,003	,794	,003	,283	,231	,262	,424	,098	,097	,287	,078										
Bom orientador - Perito em competências interpersonais. (CI)	,192	,220	-,053	,305	,077	-,028	,267	,419	,155	,336	,121	-,006	,206	1,000	,446	,269	,314	,243	-,278	,042	,137	-,248	,110	,032	,077										
Bom orientador - Perito em competências interpersonais. (CI)	,192	,133	,723	,035	,607	,850	,067	,003	,298	,019	,412	,966	,160		,002	,068	,032	,100	,056	,778	,357	,089	,461	,830	,604										
Bom orientador - Facilita pela observação, imitação e prática dirigida, um conjunto de competências, atitudes. (IAC)	,212	,329	,036	,021	,116	,043	,373	,391	,062	,181	-,163	,019	,424	,446	1,000	,279	,311	,044	,012	,244	,233	,141	,146	,035	,070										
Bom orientador - Facilita pela observação, imitação e prática dirigida, um conjunto de competências, atitudes. (IAC)	,153	,024	,812	,889	,442	,775	,010	,007	,683	,222	,273	,901	,003	,002		,060	,036	,774	,934	,099	,120	,346	,334	,813	,642										
Boa Formação - A competência demonstra-se nas práticas pedagógicas. (PP)	,097	,528	,251	,212	,000	,157	,274	,179	,148	,183	,278	,218	,039	,269	,279	1,000	,418	,155	-,135	,001	-,034	-,167	,308	,176	,010										
Boa Formação - Baseia-se numa reflexão activa e militante, com preocupações pelo ético, o social e o político. (PESP)	,516	,000	,089	,152	1,000	,298	,062	,235	,326	,219	,059	,141	,794	,068	,060	,003	,304	,366	,994	,824	,263	,035	,237	,946											
Boa Formação - Baseia-se numa reflexão activa e militante, com preocupações pelo ético, o social e o político. (PESP)	,257	,397	,236	,248	,185	,165	,202	,217	,196	,260	,201	,208	,428	,314	,311	,418	1,000	,294	-,075	-,102	-,148	-,053	,329	,277	,334										
Boa Formação - Baseia-se numa reflexão activa e militante, com preocupações pelo ético, o social e o político. (PESP)	,081	,006	,111	,093	,212	,275	,172	,148	,192	,077	,176	,162	,003	,032	,036	,003	,048	,616	,494	,325	,721	,024	,059	,022											
Boa Formação - Baseia-se numa reflexão activa e militante, com preocupações pelo ético, o social e o político. (PESP)	,001	-,069	,177	,228	,120	,063	-,036	,093	-,155	-,067	,136	,236	,160	,243	,044	,155	,294	1,000	-,047	,011	,170	,087	,190	,325	,356										
Boa Formação - Baseia-se numa reflexão activa e militante, com preocupações pelo ético, o social e o político. (PESP)	,995	,644	,239	,124	,427	,676	,808	,539	,305	,655	,361	,110	,283	,100	,774	,304	,048		,753	,941	,258	,560	,205	,026	,014										
Boa Formação - Centrada nas habilidades técnicas de ensino. (HTE)	,210	-,032	,066	,146	,126	,176	,089	-,038	,298	-,174	-,081	,308	,176	-,278	,012	-,135	-,075	-,047	1,000	,202	,327	,470	-,049	,040	,000										
Boa Formação - Centrada nas habilidades técnicas de ensino. (HTE)	,152	,831	,658	,323	,400	,236	,549	,800	,042	,236	,584	,033	,231	,056	,934	,366	,616	,753		,168	,025	,001	,746	,790	1,000										

	Bom Professor						Bom Ensino						Bom orientador						Boa Formação						Boa Supervisão					
	DCM	DTT	EP	EXP	DEM	RA	BM	DS	TSDC	RES	RTP	PEC	DCCM	CI	IAC	EPP	PESP	PPP	HTE	DCEM	MTEE	CME	EPP	DDI	RSP					
Boa Formação - Processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio de conceitos e estrutura de matérias. (DCEM)	,186	,244	-,144	,203	,000	,306	,017	-,060	,056	,035	,029	,089	,165	,042	,244	,001	-,102	,011	,202	1,000	,485	,395	,195	,146	,024					
Boa Supervisão - Visa maestria na escolha e aplicação de métodos e técnicas de ensino mais eficazes. (MTEE)	,207	,094	,336	,166	1,000	,037	,909	,690	,709	,812	,843	,549	,262	,778	,099	,994	,494	,168		,001	,005	,005	,190	,322	,870					
Boa Supervisão - Privilegia a aquisição, de conhecimentos sobre as matérias de ensino. (CME)	,053	,227	-,045	,054	,232	,265	,108	,070	,063	-,070	,102	,242	,242	-,248	,141	-,167	-,053	,087	,327	,485	1,000	,338	-,065	,105	,093					
Boa Supervisão - Desenvolvimento da consciência pessoal e capacidade de auto-análise para encontrar dum estilo pessoal de professor. (EPP)	,721	,120	,766	,713	,116	,072	,463	,640	,673	,636	,488	,098	,089	,346	,263	,263	,721	,560	,001	,005	,020	,206	,280	,796						
Boa Supervisão - Conhecer como analisar os problemas práticos e desenvolver decisões de intervenção. (DDI)	,253	,564	,259	-,013	,101	,112	-,042	,192	,115	,335	,194	,165	,245	,110	,146	,308	,329	,190	-,049	,195	-,065	1,000	,540	,527						
Boa Supervisão - Reflexão em grupo sobre repercussões sociais das suas práticas. (RSP)	,086	,000	,079	,930	,499	,457	,778	,202	,445	,021	,190	,268	,097	,461	,334	,035	,024	,205	,746	,190	,667	,206	,000	,000						
	,153	,272	,078	,193	,148	,198	,040	,121	,180	,071	,109	,307	,157	,032	,035	,176	,277	,325	,040	,146	,105	,159	,540	1,000	,592					
	,298	,061	,602	,188	,321	,181	,787	,417	,225	,629	,461	,034	,287	,830	,813	,237	,059	,026	,790	,322	,481	,280	,000	,000						
	,118	,085	,040	,109	,106	-,054	-,299	,154	,092	,336	,097	,059	,257	,077	,070	,010	,334	,356	,000	,024	,093	-,038	,527	1,000						
	,425	,565	,791	,461	,477	,719	,039	,303	,539	,020	,512	,689	,078	,604	,642	,946	,022	,014	1,000	,870	,534	,796	,000	,000						

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Relativamente a análise correlacional (tabela 85), esta apresentou-se escassa, tendo sido encontradas correlações com alguma relevância entre *O bom professor é o que domina aprofundadamente os conhecimentos da matéria de ensino* e *O bom orientador é aquele que promove nos seus estagiários o aprofundamento dos conhecimentos científicos das matérias de ensino*, com $P=.549$, e entre *O professor eficaz é o que domina as técnicas e conhecimentos necessários para ensinar, sendo capaz de acompanhar as tarefas de ensino com eficácia, servindo-se da avaliação para verificar em que medida foram atingidos os objectivos* com *A formação de professores deve dedicar um tempo considerável a experiências de prática pedagógica nas escolas, já que estas contribuem necessariamente para formar melhores professores e a competência de um professor demonstra-se nessas mesmas práticas*, $P=.528$ e com *O processo de supervisão deve ter por objectivo o desenvolvimento da consciência pessoal e da capacidade de auto-análise dos estagiários, promovendo o encontro dum estilo pessoal de professor*, com $P=.564$.

Curioso verificar-se que o bom orientador apenas apresenta uma correlação consigo próprio: *O bom orientador é aquele que promove nos seus estagiários o aprofundamento dos conhecimentos científicos das matérias de ensino* e *O bom orientador é o que promove, nos estagiários, a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos para que sejam aplicados nas suas práticas*, com $P=.500$, assim como o processo de supervisão que para além de não se correlacionar com nenhum dos outros, nem mesmo com o orientador, ainda estabelece correlações entre todas as suas afirmações, em que $P \geq .527$ e $P < .592$.

Daqui podemos entender não existir um fio condutor sobre uma única orientação conceptual do ensino e seus agentes, como aliás já tínhamos percebido na análise dos resultados anteriores, o que se torna mais evidente em relação ao processo de supervisão que parece não ser muito consistente nas representações dos orientadores.

Por outro lado, o facto de não haver correlações entre as concepções de orientador e de professor, ou entre as concepções de ensino e da formação de professores, transmite-nos a ideia de que os orientadores dissociam o papel professor-orientador do de professor, o que em parte justifica e é justificado pela não existência duma concepção clara sobre o processo de supervisão.

Em suma, parece haver linhas conceptuais mais ou menos estabelecidas entre o que é ser bom professor, o que significa ensinar e o que deve ser a formação docente, apesar de tal como nos estagiários não seguirem a mesma orientação conceptual de Feiman-Nemser (1990), já não sendo tão clara a existência daquelas linhas quanto ao processo de supervisão e à função do orientador.

Talvez por isto, iremos constatar nos resultados da questão referente ao perfil de actuação do orientador, que este se considera um *colega mais velho* antes de se considerar um *professor*.

1.1.1. Modelo de Estágio Pedagógico

Esta questão, tal como a idêntica respeitante aos estagiários, foi construída com base num conjunto de dezoito afirmações sobre o modelo e estrutura do Estágio Pedagógico, acerca das quais os orientadores se pronunciaram de acordo com o seu grau de concordância, com base numa escala de quatro níveis, a saber: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente; 3 – concordo muito e 4 – concordo em pleno, e cujos resultados são apresentados na tabela seguinte (86), ordenados por ordem decrescente de concordância.

Assim podemos constatar que, para os orientadores, é fundamental que cada estagiário seja responsável por uma turma durante todo o ano lectivo (3,76), sendo esta a única característica que alcançou o nível máximo de concordância.

Considerando o conjunto das afirmações localizadas na zona de concordância (*concordo muito* e *concordo em pleno*), verificamos que, para além da maior responsabilização do estagiário, o Estágio Pedagógico ainda deve ser integrado na parte final da licenciatura e ter a duração de um ano lectivo (3,38), com o estagiário a assumir o estatuto de docente na escola e todas as responsabilidades relativamente à(s) sua(s) turma(s), devendo ser remunerados por isso, (3,08). De entre as quatro áreas de trabalho do Estágio, a área 1, respeitante ao processo ensino-aprendizagem, deve ter um peso maior na classificação final por ser mais importante do que as restantes áreas, na formação do professor, (2,88).

De realçar esta última característica que mais uma vez revela a tendência dos orientadores para valorizarem as actividades de Ensino-Aprendizagem, o que justifica alguns dos resultados obtidos até agora, nomeadamente o maior incremento das aprendizagens dos estagiários nos conteúdos respeitantes a esta área, apesar

desta atenção ser, em parte, justificada pela quantidade e intensidade do trabalho exigido.

Tabela 86: Grau de concordância com afirmações sobre características dum modelo de EP – média e moda

Características do Estágio Ordenadas pela Importância Atribuída pelos Orientadores <small>(1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo muito; 4 – concordo em pleno)</small>
- O estagiário deve ser responsável por, pelo menos uma turma, desde o início até ao final do ano lectivo, 3,76 (4).
- O estágio deve ser integrado na parte final da licenciatura e ter a duração de um ano lectivo, 3,38 (4).
- Os estagiários devem ter o estatuto de docentes nas escolas e, assim, assumirem todas as responsabilidades relativamente às suas turmas, devendo ser remunerados por isso, 3,08 (4).
- A área 1, respeitante ao processo ensino-aprendizagem, deve ter um peso maior na classificação final porque é mais importante na formação do professor do que as restantes áreas (2,3 e 4), 2,88 (3)
- A área 1, respeitante ao processo ensino-aprendizagem, deve ter um peso maior na classificação final do que as áreas 2, 3 e 4, apenas por implicar um conjunto de tarefas, que, em número e duração, é significativamente maior que as outras áreas, 2,37 (2)
- Os estagiários devem ter o estatuto de docentes nas escolas e, assim, assumirem todas as responsabilidades relativamente às suas turmas, não devendo, no entanto, ser remunerados, já que ainda estão em formação, 1,88 (2)
- O estágio não deve ser considerado o culminar da formação inicial, mas antes uma disciplina leccionada a par de outras, que tem por objectivo principal proporcionar aos alunos experiência de intervenção pedagógica e vivências relativas à profissão docente. 1,85(1)
- O modelo de estágio não tem, necessariamente, de proporcionar espaço de leccionação ao orientador de estágio, desde que o proporcione aos estagiários, já que aquele é um professor experiente pelo que não tem necessidade de se manter em prática pedagógica. 1,80 (2)
- O estágio não devia contemplar tantas áreas, centrando-se preferentemente na área de ensino em «sala de aula», ficando as restantes áreas – intervenção na escola, relações com a comunidade e científico-pedagógica – a cargo da Faculdade 1,79 (2)
- No Estágio, todas as tarefas devem ser realizadas em conjunto, pelo que cada estagiário não deve ser responsável por tudo o que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem (planeamento, intervenção pedagógica e avaliação), de uma turma, mas antes deve partilhá-lo com um ou mais colegas. 1,77 (2)
- O estágio deve fazer parte de uma formação bietápica e ser integrado apenas num ciclo de estudos pós-graduados a seguir à formação básica e educacional da licenciatura 1,68 (1)
- Independentemente do modelo de estágio, o estagiário nunca deve ser remunerado já que ainda não terminou a sua formação 1,64 (1)
- Todas as áreas do estágio têm a mesma importância para a formação do professor pelo que devem ter o mesmo peso na classificação final. 1,63 (1)
- O estágio não deveria ter um tempo limitado mas deveria terminar quando os orientadores, por consenso, considerassem o estagiário apto a exercer a profissão. 1,59 (1)
- No Estágio, todas as tarefas devem ser realizadas em conjunto, pelo que cada estagiário não deve ser responsável por tudo o que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem (planeamento, intervenção pedagógica e avaliação), de uma turma, mas antes deve partilhá-lo com um ou mais colegas 1,27 (1)
- O estágio deve traduzir-se numa formação essencialmente teórica à qual é acrescentado um momento de prática pedagógica 1,18 (1)
- O Estágio Pedagógico deve continuar a realizar-se com os estagiários colocados nas escolas mas apenas durante um semestre, já que é o tempo suficiente para a formação dos indivíduos. 1,12(1)
- O Estágio Pedagógico deve deixar de existir já que os seus efeitos não são significativos na formação dos professores. 1,04(1)

Quanto às afirmações menos valoradas, verificamos que na sua totalidade apresentam moda de 1, localizando-se no *discordo totalmente*, sendo perceptível existir uma discordância generalizada relativamente a uma redução das responsabilidades dos estagiários face à escola e à turma e, principalmente, contra o fim deste momento de formação académico-profissional, assim como da redução da sua duração, saindo fortemente reforçada a ideia do papel fundamental do Estágio Pedagógico na formação dos professores de Educação Física.

Ainda de realçar o facto das afirmações dos orientadores, tal como a dos estagiários, nos conduzirem a um modelo de Estágio Pedagógico semelhante ao

que vigorava no início deste trabalho, defendendo dever aquele consistir num ano lectivo localizado no final da formação inicial, em que cada estagiário deve ser responsável (e responsabilizado) pela sua turma e assumir integralmente o papel de professor na Escola, devendo, por isso, ser remunerado.

Por fim, ainda a referência a uma forte discordância dos orientadores, também em consonância com os estagiários, relativamente à possibilidade do Estágio vir a fazer parte de uma formação bietápica e ser integrado apenas num ciclo de estudos pós-graduados a seguir à formação básica e educacional da licenciatura, o que acontece actualmente.

Quando comparamos com os resultados dos estagiários verificamos que as quatro primeiras afirmações são coincidentes apesar de nos orientadores só a primeira ter atingido o grau de concordância máximo, para além dos estagiários apresentarem logo em segundo lugar e ainda dentro do grau de concordância máximo, a afirmação que defende deverem ter o estatuto de docentes nas escolas, assumindo todas as responsabilidades relativamente às suas turmas, tendo por isso direito a remuneração.

De destacar o facto de ambos apontarem a área de Ensino-Aprendizagem como a mais importante na formação dos indivíduos, mas, enquanto nos estagiários esta surge muito próximo da ideia de que aquela só deve ter uma maior cotação por implicar um conjunto de tarefas que em número e duração é significativamente superior às outras; nos orientadores, a diferença entre estas duas concepções é bem mais significativa, deixando evidente que estes lhe reservam um grau de importância superior às demais na formação dos estagiários, independentemente da quantidade e intensidade de tarefas.

Quanto às discordâncias podemos verificar que num conjunto de cinco afirmações dos estagiários e quatro nos orientadores, existe acordo relativamente às três que se referem expressamente a uma eventual nova forma de terminar a formação inicial que não necessariamente com um Estágio Pedagógico, pelo menos dentro dos moldes que tem acontecido até aqui.

Em suma, parece-nos inquestionável o reconhecimento no valor daquela unidade curricular na formação docente, apesar dos orientadores tenderem a reduzi-la à área das actividades de Ensino-Aprendizagem, o que estamos em crer influencia, em parte, a forma dos estagiários se posicionarem face a esta questão.

1.1.2. Tipo de orientação

A terminar a análise dos dados obtidos no inquérito aos orientadores, considerámos importante saber a percepção sobre a sua própria intervenção junto dos estagiários e quais as suas maiores preocupações relativamente a esta, como forma de reforçar, esclarecer e justificar alguns dos resultados até aqui obtidos.

Esta nossa opção baseou-se na convicção de que existe um conjunto de comportamentos comuns aos orientadores que nos permite traçar um perfil e que derivam de muitas das suas concepções que fomos encontrando.

Tabela 87: Grau de concordância sobre o ajustamento da sua orientação com as características elencadas – média e moda

Perfil próprio de actuação (1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – concordo muito; 4 – concordo em pleno)
<ul style="list-style-type: none"> - Sou receptivo às inovações do estagiário 3,80 (4) - Ouço o estagiário 3,77 (4) - Estou sempre disponível 3,71 (4) - Sou receptivo às questões do estagiário 3,71 (4) - Sou cumpridor 3,67 (4) - Sou coerente 3,57 (4) - Questiono 3,65 (4) - Encorajo 3,65 (4) - Crítico construtivamente 3,65 (4) - Demonstro interesse no que faz o estagiário 3,63 (4) - Dou espaço à auto-reflexão 3,60 (4) - Valorizo o estagiário quando aquele alcança sucesso não tendo seguido as minhas opiniões 3,56 (4) - Informo 3,55 (4) - Dou espaço à auto-avaliação 3,54 (4) - Reflecto conjuntamente com o estagiário 3,53 (4) - Motivo o estagiário a ultrapassar os problemas 3,52 (4) - Incentivo o estagiário a questionar 3,51 (4) - Colaboro com o estagiário 3,51 (4)
<ul style="list-style-type: none"> - Reflecto as sugestões do estagiário conjuntamente com ele 3,46 (3) - Dou sugestões 3,45 (4) - Oriento os estagiários para o sucesso 3,43 (3) - Pondero as sugestões do estagiário 3,39 (3) - Relaciono-me com uma carga afectiva positiva com o estagiário 3,34 (4) - Faço-me entender 3,29 (3) - Estou informado 3,28 (3) - Valorizo a auto-crítica do estagiário dando-lhe prioridade em relação à sua própria intervenção 3,26 (4) - Sou um colega com mais experiência 3,20 (4) - Sou um professor 3,08 (4) - Sou amistoso mantendo a distância 2,56 (2)
<ul style="list-style-type: none"> - Prescrevo os comportamentos do estagiário 2,31 (2) - Valorizo os comportamentos dos estagiários que vão ao encontro das opiniões por mim formuladas 2,14 (2) - Apresento-me como um modelo a seguir 2,14 (2) - Condiciono a actuação do estagiário 1,92 (2) - Condiciono as opções do estagiário 1,84 (2) - Imponho as minhas ideias 1,53 (1)
<ul style="list-style-type: none"> - Desencorajo 1,31 (1) - Reajo mal às sugestões do estagiário 1,24 (1) - Só avalio 1,10 (1)

Ao analisarmos os resultados constantes na tabela anterior (87), desde logo se torna evidente a existência de dois conjuntos distintos de afirmações, um

correspondente às mais valoradas com resultados muito próximos do máximo (3,50 a 4,00) e moda de 4, composto por 15 afirmações e um outro composto por apenas 3 afirmações respeitantes ao nível inferior de valoração, num total de quatro níveis, sendo o 1 correspondente ao *discordo totalmente* e o 4 ao *concordo em pleno*.

Começando pelo conjunto das afirmações mais valoradas, podemos afirmar, de acordo com o próprio, que o orientador da escola é um indivíduo acima de tudo receptivo às inovações do estagiário, que o ouve, que está sempre disponível e é receptivo às suas questões, que se considera uma pessoa cumpridora e coerente, que ao mesmo tempo que questiona o estagiário, o critica de forma construtiva e o encoraja, demonstrando interesse no seu trabalho, dando-lhe espaço à auto-reflexão, valorizando o seu sucesso independentemente de não ter seguido as suas opiniões, preocupando-se em informá-lo, em dar-lhe espaço para a auto-avaliação, em motivá-lo a ultrapassar os problemas e incentivá-lo a questionar, colaborando sempre com ele.

Por outro lado, considera que faz mais do que prescrever comportamentos, que não se apresenta como um modelo a ser seguido e não valoriza especialmente os comportamentos do estagiário que vão ao encontro das suas opiniões, assim como, não condiciona nem a actuação nem as opções do estagiário, não impondo as suas, para além de não o desencorajar, não reagir mal às suas sugestões e, principalmente, não considerar ter apenas o papel de avaliador.

Destaca-se ainda o facto de existirem pontos de contacto entre algumas das características mais valoradas no seu comportamento e as por eles mais valoradas no *bom estagiário*, nomeadamente no que respeita à *inovação*, à *capacidade reflexiva*, à *disponibilidade* e, ainda, o ser *cumpridor* e *coerente*, apesar de já termos visto nos resultados anteriores, serem a capacidade em inovar e a capacidade em reflectir das competências mais complexas, a primeira para a generalidade dos indivíduos e a outra principalmente para os “piores” estagiários.

Comparando este auto-perfil com o traçado pelos estagiários, constatamos desde logo que o número de características que aquele se atribuiu com grau de concordância máximo se mostra muito superior ao referido pelos estagiários.

Assim, para além das características que os estagiários lhes atribuíram e de entre as quais não valoraram a *orientação para o sucesso*, o *dar sugestões* e o *apresentar-se informado*, os orientadores ainda se atribuíram dentro do nível de

concordância máximo um conjunto de mais dez características, concretamente, *Sou receptivo às inovações do estagiário, Sou coerente, Questiono, Encorajo, Crítico construtivamente, Demonstro interesse no que faz o estagiário, Valorizo o estagiário quando aquele alcança sucesso não tendo seguido as minhas opiniões, Reflecto conjuntamente com o estagiário, Motivo o estagiário a ultrapassar os problemas, Incentivo o estagiário a questionar.*

Esta realidade é susceptível de indiciar divergências importantes entre estagiário e orientador relativamente à percepção sobre a actuação deste, que poderão ter repercussões no sucesso do processo de supervisão, o que consideramos ser um assunto relevante para futuras pesquisas.

1.2. Análise global do Estudo Extensivo

Chegados ao final deste estudo e, antes ainda das respectivas conclusões, considerámos conveniente, devido à extensão dos resultados, analisá-los globalmente com o objectivo de nos facilitar o trajecto e a compreensão daquelas mesmas conclusões.

Começando pelo futuro profissional dos estagiários, pudemos concluir que a maioria ainda mantém uma perspectiva “conservadora”, pensando conciliar com a profissão de professor de Educação Física a função de treinador ou de monitor numa qualquer modalidade desportiva, apesar de ser já significativo o interesse em empreenderem em novos projectos na área desportiva de lazer, alguns como empresários.

Esta opção profissional surge baseada, fundamentalmente, no gosto pessoal, apesar da frequência do Curso e do(s) professor(es) de Educação Física também terem tido a sua cota de influência nesta escolha, o mesmo já não se verificando com o treinador.

Quanto às Escolas e respectivo contexto, os resultados revelaram existir uma grande latitude, nomeadamente quanto à dimensão do corpo docente, discente, grupo disciplinar de Educação Física, turmas e mesmo de instalações e material desportivo e respectivo estado de conservação, apesar de aqui haver maior convergência nos resultados.

Assim, pudemos verificar, pelas afirmações dos estagiários, existirem instalações desportivas e materiais em condições medianas a boas na maioria das

escolas, sendo que aquelas condições são geralmente melhores para o ensino de matérias nucleares, como: Jogos Desportivos Colectivos, Ginástica, Desportos de Raquete e, em menor escala, Atletismo.

Outras matérias existem cuja leccionação está dependente de instalações e material muito específico, que por implicarem elevados custos para as Escolas, não são leccionadas numa parte significativa daquelas, concretamente a Patinagem, a Natação e a Escalada.

Existem ainda matérias cuja leccionação, embora possível em espaços polivalentes ou pouco específicos, implicam, no entanto, conhecimentos técnicos complexos, que não sendo susceptíveis de *transfer* directo de outras matérias, leva a que a maioria dos professores não se sinta seguro na sua leccionação, motivo pelo qual não fazem, normalmente, parte das opções dos grupos disciplinares de Educação Física, sendo exemplo a Dança e os Desportos de Combate.

Quanto aos alunos das turmas dos estagiários, estes apresentam tanto um comportamento como um rendimento escolar em Educação Física, normalmente, superior ao das outras disciplinas, o que deveria constituir uma razão de peso para que, na maioria das Escolas, a Disciplina não fosse considerada de menor importância em relação a outras, nomeadamente, Português e Matemática, como apurámos pelos orientadores.

Relativamente à forma de trabalhar dos núcleos, verificámos ser evidente um elevado entendimento entre os seus elementos, o que percebemos advir de laços de amizade e hábitos de trabalho estabelecidos ao longo dos anos anteriores e o que os levou a considerarem o seu entendimento perfeito mesmo para lá das tarefas de Estágio, em consequência do que a maioria das tarefas foram realizadas em grupo, reunindo não só semanalmente mas sempre que se revelou necessário e, normalmente, com a presença do orientador da escola.

Existem, no entanto, tarefas, de entre as quais destacamos as análises reflexiva pós-aula, sobre as quais esperávamos ser implícita a presença e intervenção activa do orientador da escola, atendendo a que a troca de dados e de formas de perceber de quem deu e de quem observou a aula, constitui um momento de reflexão por excelência e, consequentemente, de aprendizagem por parte dos estagiários, que um orientador, nunca deveria dispensar mas que percebemos só acontecer em menos de metade dos casos.

Ainda relativamente à importância dada pelos orientadores a um conjunto de competências inerentes ao Estágio temos que são, principalmente, o Planeamento, como processo sistemático e a Avaliação do ensino no que respeita à concepção e implementação do processo, que constituem as tarefas mais importantes, logo seguidas da capacidade de observação e análise reflexiva do estagiário, também altamente valoradas, assim como a participação nas actividades do departamento de Educação Física.

De estranhar o valor dado ao *estudo de turma* assim como à *caracterização da Escola*, consideradas de pouca importância, resultados que se apresentam incoerentes com a elevada importância por eles atribuída ao Planeamento, sabendo nós que o ajustamento deste à realidade do contexto escolar e aos alunos está em muito dependente da qualidade daqueles dois trabalhos.

Quanto à forma como se sentem preparados para procederem à avaliação dos estagiários nas diferentes áreas de Estágio, é evidente serem as áreas das Actividades de Relação com o Meio Escolar e da Investigação Científico-Pedagógica as mais problemáticas, enquanto as tarefas da área das Actividades de Intervenção na Escola e da área do Ensino-Aprendizagem não levantam dificuldades.

Quanto às finalidades da Educação Física pudemos concluir que estagiários e orientadores convergem em pleno nas suas percepções, as quais se apresentam em consonância com os Programas Nacionais de Educação Física.

Relativamente ao nível de preparação apresentado pelos estagiários no momento inicial do Estágio, aqueles referiram as competências do domínio da Avaliação dos alunos, consideradas de menor dificuldade, seguidas do Planeamento e Controlo Disciplinar dos alunos, ambas muito próximas, a qualidade da Instrução e finalmente, a Gestão, considerada mais complexa comparativamente às restantes.

Dentro de cada uma, os indivíduos consideraram-se menos proficientes, no processo de avaliação formativa, na adequação das situações de ensino ao seu nível, na capacidade em captar a sua atenção, em variar o feedback de acordo com as situações e no controlar o número de repetições de cada aluno, respectivamente.

Ainda de referir, a capacidade de relacionamento na escola e a capacidade de reflexão sobre os seus produtos e os dos colegas para a sua aprendizagem.

Quanto à saída do Estágio, os indivíduos consideraram ter aumentado o seu desempenho na totalidade das competências elencadas, apesar de a ritmos

diferentes, havendo ainda dez que se apresentam algo difíceis para a maioria dos indivíduos, sendo que, de entre estas, os próprios se reconhecem menos preparados no *domínio das tarefas de um cargo administrativo, à recepção aos encarregados de educação e no desenvolver projectos de investigação científica*, para as quais os orientadores os consideraram mais bem preparados inicialmente.

No que respeita à intervenção pedagógica e por ordem crescente da percepção do estagiário sobre a sua preparação, constatamos ser a nível das Decisões de Ajustamento que se consideram menos preparados, seguido das dimensões Gestão, Disciplina e Instrução e ainda na Avaliação e no Planeamento.

Dentro da Gestão, as maiores dificuldades residiram no controlo do número de repetições de cada aluno e do tempo nas transições entre tarefas, seguido, ao nível da Disciplina, da capacidade em manter a turma atenta, e na Instrução, da capacidade em variar o tipo de feedback, ajustando-o às situações e de observação e emissão de *feedback* pertinente e ajustado ao erro.

Na Avaliação é a concepção ou adopção de instrumentos ajustados aos objectivos e contexto de ensino, sendo que no Planeamento os indivíduos consideram não ter dificuldades.

Do mesmo modo, também a capacidade de reflexão sobre as suas acções parece ser tida, pelos estagiários, como um dos seus pontos fortes.

Já os orientadores revelaram, quanto à preparação inicial do estagiário por área de desempenho do Estágio Pedagógico, uma elevada tendência para a considerarem negativa, sendo a nível da área da Investigação Inovação ou Científico-Pedagógica que, segundo eles, os estagiários se apresentam mais competentes neste momento inicial, seguida da área de Actividades de Intervenção na Escola, da área do Ensino-Aprendizagem e, finalmente, da área mais deficitária, a das Actividades de Relação com o meio Escolar, respeitante à assessoria de cargos pedagógicos e desenvolvimento de projectos de âmbito extra-curriculares na Escola.

Quanto comparados os *piores e melhores* estagiários relativamente ao seu nível de preparação inicial num conjunto elencado de Competências representativas das diferentes áreas e dimensões de trabalho do Estágio Pedagógico, verificámos que, para os orientadores, o grau de preparação inicial daqueles dois níveis qualitativos é completamente divergente, não se identificando qualquer semelhança

quer na ordem das competências quer na sua valoração, permitindo-nos concluir sobre a existência de níveis de preparação académica distintos nas diferentes áreas de trabalho entre os dois subgrupos qualitativos.

Prova disto é o facto dos “melhores” estagiários apresentarem, nos três primeiros lugares, duas competências respeitantes à área do Ensino-Aprendizagem, enquanto os seus colegas menos preparados apresentam, nos quatro primeiros lugares, competências respeitantes às outras áreas do Estágio Pedagógico e ainda o facto de nos “melhores” ser o Planeamento o seu ponto forte, enquanto para os “piores”, consistir numa das suas maiores dificuldades, apenas superada pelas dificuldades nas competências de Instrução, que é também a que os orientadores consideram os “melhores” estagiários menos preparados, se bem que em níveis completamente distintos, já que os “melhores” estagiários o são de longe e em relação a todas as competências e matérias de ensino.

No entanto, independentemente do nível do domínio dos conteúdos do ensino, pudemos ver que as três matérias mais dominadas são idênticas nos dois grupos: Desportos Colectivos, Atletismo e Actividades de exploração da natureza, o mesmo já não se passando relativamente àquelas em que manifestaram maiores dificuldades no ensino, onde apenas a Dança se mantém comum nos últimos lugares.

Quanto às restantes matérias, torna-se evidente que a sua complexidade técnica é directamente proporcional às dificuldades de ensino manifestadas pelos “piores”, revelando maior competência no ensino de modalidades desportivas com maior *transfer* entre si, nomeadamente os Jogos Desportivos Colectivos.

Em suma, para os orientadores, os melhores estagiários são-no relativamente à quantidade de competências que dominam e à qualidade que demonstram no seu desempenho relativamente ao “piores”, os quais falham principalmente no que respeita às outras áreas de trabalho do Estágio que não a de Ensino-Aprendizagem e, mesmo dentro desta, em relação a aspectos fundamentais, como sejam a emissão e variedade do *feedback*, a apresentação das tarefas, o controlo das transições e do número de repetições dos exercícios por cada aluno, ou seja, fundamentalmente, ao nível das dimensões técnicas de intervenção pedagógica de Instrução e Gestão da aula.

Como dificuldade “residente” em ambos os níveis qualitativos de preparação e que verificámos manter-se para lá do Estágio, é a competência em tomar decisões interactivas ajustadas.

Em termos de caracterização de *Bom* e *Mau* estagiário, temos que ambos são definidos acima de tudo pelas suas características próprias, quer pessoais quer profissionais, ganhando estas maior relevância em relação ao *Mau* estagiário, em detrimento das formas de relacionamento na Escola, dos conhecimentos e da intervenção pedagógica, as outras categorias encontradas mas com uma expressão praticamente residual principalmente na definição de *Mau* estagiário. Tal está em linha com a forma de pensar dos orientadores que consideraram as características profissionais e as pessoais como determinantes dum *Bom* estagiário, após o que surgem a uma distância considerável o domínio dos conhecimentos, a capacidade em ensinar e as competências de intervenção didáctica.

Esta forma de perceber o *Bom* e *Mau* estagiário da parte tanto do estagiário como do orientador, reflecte-se directamente nas decisões e opções que ambos realizam no decurso do Estágio, nas prioridades que definem e, sobretudo, no tipo de critérios e parâmetros “ocultos”, que os orientadores entretanto vão criando, não coincidentes com os previamente instituídos pela entidade formadora e nos quais vão basear grande parte da sua avaliação, a maior parte das vezes crentes de que estão em linha com o processo avaliativo instituído, o que percebemos do estudo de avaliação concorrente.

Ainda sobre o processo avaliativo do Estágio Pedagógico e, possivelmente, por ambos os indivíduos partilharem da mesma concepção de *Bom* estagiário, a maioria dos estagiários considerou ter sido avaliada de forma correcta e ter sido orientada para o sucesso, principalmente por aquele processo ser objectivo, claro e de rigor, apontando, os discordantes, a heterogeneidade dos núcleos e do respectivo contexto escolar como a principal razão do descontentamento com a sua avaliação.

Relativamente ao modelo de Estágio, foi maioritário o reconhecimento, por parte dos estagiários, da existência de dois factores mais importante: o poderem contar com o acompanhamento constante dum professor durante um ano lectivo de formação e a promoção de aprendizagens, nomeadamente através da experiência do processo ensino-aprendizagem e respectiva aquisição de competências, para lá

de todo um conjunto de aquisições que esta estrutura de modelo permite como seja a experiência da realidade profissional ou de realização de actividades de intervenção na Escola.

Tal vai, em parte, ao encontro das ideias dos orientadores para quem os aspectos mais positivos foram também a possibilidade de proporcionarem um maior acompanhamento aos estagiários e de maior proximidade, assim como a possibilidade destes leccionarem em turmas reais durante um ano lectivo, não tendo, no entanto, dado a mesma importância ao potencial formativo daquela unidade curricular.

Como aspecto mais negativo, ambos consideraram mais relevante as alterações na estrutura do modelo de Estágio, fundamentalmente, as que levaram à perda do estatuto de docente por parte do estagiário e consequente perda de autonomia na Escola e, principalmente, face à turma.

A estes aspectos negativos os orientadores ainda juntaram o excesso de trabalho relacionado com as tarefas das áreas das Actividades de Relação com o Meio e das Actividades de Natureza Científico-Pedagógica, com propostas sobre a sua desvalorização ou mesmo extinção.

Quando passamos para as questões de âmbito conceptual dos indivíduos, várias e distintas são as conclusões encontradas.

Assim, à saída da formação inicial concluímos que, para o estagiário um *bom professor* é sobretudo o que age dentro dum perfil tecnológico, enquanto *ensinar* surge disperso pelas cinco orientações com uma ligeira predominância da orientação conceptual académica.

Também a concepção de *bom orientador* se apresenta dispersa pelas cinco orientações, havendo, no entanto, alguma tendência para as orientações académica, crítica social e técnica, o mesmo se verificando com a *boa supervisão*, que sendo acima de tudo a que se processa numa orientação de carácter pessoal, apresenta resultados muito próximos no conjunto das cinco afirmações.

Finalmente, uma *boa formação* é claramente de orientação prática.

Já para o orientador o *bom professor* é o que domina as técnicas e conhecimentos necessários para ensinar, mostrando-se capaz de acompanhar as tarefas de ensino com eficácia, sendo que ensinar é, sobretudo, envolver-se em processos de mudança, baseados numa actividade reflexiva ética e social. O *bom*

orientador é o que se empenha, sobretudo, no exame crítico das suas práticas profissionais e no desenvolvimento de interesses de racionalidade e justiça social e propicia as condições para que os estagiários realizem as suas práticas de modo semelhante, tendo em conta que uma boa formação inicial deve dedicar um tempo considerável a experiências de prática pedagógica nas escolas, já que estas contribuem necessariamente para formar melhores professores e a competência de um professor demonstra-se nessas mesmas práticas. Finalmente, uma *boa supervisão* deve ter por objectivo o desenvolvimento da consciência pessoal e da capacidade de auto-análise dos estagiários, promovendo o encontro dum estilo pessoal de professor.

No entanto, a proximidade dos resultados revelam-nos haver uma dispersão pelas cinco orientações quanto à concepção de *bom orientador* e de *bom processo de supervisão* e, ainda, quanto ao *bom ensino*, onde apenas é excluída a orientação prática.

Comparativamente aos estagiários, os resultados são muito semelhantes apenas existindo uma pequena divergências relativamente ao *bom ensino*, onde os orientadores não consideram importante ele ser realizado de acordo com uma orientação prática.

Assim, parece existirem linhas conceptuais mais ou menos estabelecida entre o bom professor, o que significa ensinar e o que deve ser a formação docente, apesar de tal como nos estagiários oscilarem entre as cinco orientações conceptuais tipo de Feiman-Nemser (1990), já não sendo tão clara a existência daquelas quanto ao processo de supervisão e à função do orientador.

Passando para os comportamento dos orientadores, de acordo com o estagiário, concluímos que, apesar do distanciamento relacional, o orientador da faculdade é para o estagiário, inequivocamente, *um professor inquiridor e informado*, ficando subentendida a sua importância em termos de suporte científico, enquanto o orientador da escola, é alguém *cumpridor, que se mostra sempre disponível para ouvir e colaborar com o estagiário, dando-lhe espaço à auto-reflexão e à auto-avaliação, orientando-o para o sucesso, apresentando-se informado e informando-o, dando sugestões e sendo receptivo às suas questões*, portanto, em tudo mais próximo do estagiário, nomeadamente, em termos afectivos.

Por aqui percebemos que o orientador da faculdade é caracterizado logo de início como um professor e o da escola apenas o é após um conjunto de características decisivas para a sobrevivência e sucesso do estagiário.

Estes resultados conduzem-nos à percepção de que, para além do reconhecimento da parte dos estagiários numa actuação generalizada dos orientadores em favor das suas necessidades e solicitações, este perfil é traçado com base numa concepção de orientador e de orientação, próprias do estagiário, podendo não coincidir com o perfil real, já que os comportamentos dos orientadores são valorados de acordo com aquelas concepções e, portanto, pesando a actuação daqueles consoante as suas prioridades, necessidades, interesses, crenças e valores.

Comparando o perfil do orientador da escola traçado pelo estagiário com o auto-perfil traçado pelos próprios orientadores, constatámos desde logo que o número de características que aquele se atribuiu com grau de concordância máximo é muito superior ao que lhe foi conferido pelo estagiário.

Assim, para além das características que os estagiários lhes atribuíram e de entre as quais eles não valoraram: a *orientação para o sucesso*, o *dar sugestões* e o *apresentar-se informado*, os orientadores ainda se atribuíram, dentro do nível de concordância máximo, um conjunto de mais dez características, a saber: *Sou receptivo às inovações do estagiário*, *Sou coerente*, *Questiono*, *Encorajo*, *Crítico construtivamente*, *Demonstro interesse no que faz o estagiário*, *Valorizo o estagiário quando aquele alcança sucesso não tendo seguido as minhas opiniões*, *Reflecto conjuntamente com o estagiário*, *Motivo o estagiário a ultrapassar os problemas*, *Incentivo o estagiário a questionar*.

Esta realidade é susceptível de indiciar divergências importantes entre estagiário e orientador relativamente à percepção sobre a actuação deste, que poderão ter repercussões no sucesso do processo de supervisão.

Quanto à percepção do estagiário no momento final da sua formação inicial sobre o papel do Estágio Pedagógico, ela aponta claramente para o facto daquela unidade curricular não ter gorado as suas expectativas iniciais quanto à quantidade e qualidade das aprendizagens adquiridas e quanto a constituir um momento único de vivência e exercitação da profissão docente, confirmando como correcta a opção profissional pela carreira docente.

O ano lectivo do Estágio Pedagógico é para a generalidade dos estagiários *um ano a todos os níveis, inesquecível.*

Isto permite-nos concluir que os principais produtos do Estágio foram o aprofundamento dos conhecimentos científico-pedagógico-didáticos e, principalmente, sobre a forma de os mobilizar possibilitando a sua aplicação na prática, assim como a integração dos indivíduos no contexto educativo, permitindo-lhes perceber a profissão numa forma geral mas, mais especificamente, a nível da docência da Educação Física.

Quanto ao modelo de Estágio considerado mais correcto, tanto orientadores como estagiários conduziram-nos a um modelo de Estágio Pedagógico semelhante ao que vigorava no início desta pesquisa, defendendo dever aquele consistir num ano lectivo localizado no final da formação inicial e no qual o estagiário usufrua do estatuto de professor na Escola, com os deveres e direitos que tal implica, nomeadamente em termos de autonomia em relação à sua turma e de remuneração do trabalho desenvolvido.

Quanto à sua estruturação por áreas de trabalho e ao respectivo peso avaliativo, as opiniões focam-se essencialmente na área de Ensino-Aprendizagem mantendo-se nos orientadores das escolas, ainda muito, a convicção da sua maior importância na formação docente.

Em suma, apesar dos orientadores tenderem a reduzir o Estágio Pedagógico à área das actividades de Ensino-Aprendizagem, o que em parte influencia a forma dos estagiários se posicionarem face à questão, é inquestionável o reconhecimento do valor desta unidade curricular na formação docente.

1.3. Conclusões do estudo extensivo

Tendo terminado os dois estudos anteriores com um conjunto de perfis de estagiário e um perfil de processo avaliativo do orientador, respectivamente, considerámos pertinente concluir o presente com a apresentação de um perfil/cenário de supervisão pedagógica relativa ao Estágio Pedagógico em Educação Física.

Postas de parte as teorias dos finais do século XX, sobre a influência dos factores de contexto na prestação dos estagiários, cujos pressupostos não se

verificaram ou não revelaram ter um impacto significativo, concretamente no que respeita a:

- equipamentos e instalações para a prática desportiva
- forma de considerar a Educação Física nas Escolas
- perfil de aluno das turmas
- processo avaliativo
- perfil e desempenho do orientador da escola
- perfil e desempenho do orientador da faculdade;

resta-nos a forma de pensar e estar dos estagiários e orientadores em relação ao processo de Estágio, principalmente, quanto ao modo do estagiário entender o seu processo formativo e do orientador entender o seu papel e influência naquele mesmo processo, assim como o tipo de relação de supervisão resultante.

Elaborando em torno das orientações conceptuais de Feiman-Nemser (1990), dos cenários de supervisão de Alarcão e Tavares (2003), da concepção de *bom professor* de Costa (1996) e dos resultados obtidos neste estudo nas questões sobre as percepções dos indivíduos, chegámos ao entendimento dum cenário superviso mais próximo do vivido.

Quadro 31: Formas dos estagiários e orientadores das escolas se posicionarem face às orientações conceptuais de formação de professores de Feiman-Nemser (1990)

		Académica	Prática	Tecnológica	Pessoal	Crítica/Social
Bom professor	Estagiário			X		
	Orientador			X	X	
Bom orientador	Estagiário	X	X	X	X	X
	Orientador	X	X	X	X	X
Boa formação	Estagiário		X			
	Orientador		X			
Boa supervisão	Estagiário	X	X	X	X	X
	Orientador	X	X	X	X	X
Bom ensino	Estagiário	X	X	X	X	X
	Orientador	X		X	X	X

Assim, estabelecida a relação entre as respostas obtidas das percepções dos inquiridos sobre um conjunto de elementos intimamente ligados à formação docente (*bom professor, bom orientador, boa formação, boa supervisão e bom ensino*) e as referidas orientações conceptuais de Feiman-Nemser (1990), confirmámos ser o processo de supervisão e actuação do orientador uma conjugação de elementos de todas as orientações conceptuais, reforçando a ideia de que as concepções, modelos ou cenários não se ajustam à realidade na sua forma pura, havendo a

tendência para, partindo destes, se montarem cenários apropriados às circunstâncias.

Face a esta realidade, avançámos para a construção do produto pretendido, cruzando os dados obtidos no estudo extensivo e, apresentados na análise global, com os cenários de supervisão de Alarcão e Tavares (2003), identificando um conjunto de características que nos permitiram esboçar um cenário de supervisão efectivo, que podemos ver no quadro seguinte.

Quadro 32: Construção de perfil de supervisão

Cenário de supervisão pedagógica (Isabel Alarcão e José Tavares, 2003)	
Características	
Autores	
Imitação artesanal (Ryans, 1960)	Modelo de intervenção prescritivo: supervisor exerce uma acção prescritiva e correctiva das acções do professor. O saber é imutável. Caracteriza-se por um exercício de autoridade fundamentado por uma hierarquia administrativa.
Aprendizagem pela Descoberta Guiada (Dewey, 1974)	A supervisão não é rígida. A prática pedagógica deve surgir após a teoria e ser gradual, começando por uma observação diversificada, integrando progressivamente actividades mais complexas, até à responsabilidade total pelo ensino. Procura-se levar à capacidade de observar, intuir e reflectir. Integração teoria-prática. Reconhece ao formando um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica.
Behavorista (Houston e Howsam, 1972)	Parte do pressuposto que o bom ensino depende dos métodos e das técnicas que se utilizam. É necessário identificar e treinar as competências "chave", em situação simplificada de ensino: micro - ensino. Reabilita a procura de imitação do modelo de ensino que se sobrepõe ao conteúdo que se ensina. Falta-lhe enquadramento teórico e há uma descontextualização das competências que surgem sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que ela exige de quem ensina e de quem aprende.
Clinico (Cogan, 1973 e Goldhammer, 1980)	O formando é o agente dinâmico, ao supervisor cabe a missão de o ajudar a analisar e repensar o seu próprio ensino. Colaboração entre o supervisor e o professor para aperfeiçoamento da prática docente através da observação e análise das situações reais de ensino. Deve ser o formando a tomar uma atitude activa e a solicitar a colaboração do supervisor, assumindo este o papel de um colega, como apoio para ajudar a ultrapassar problemas.
Psicopedagógico (Stones, 1984)	O ciclo de supervisão é composto por planificar - interagir - avaliar. Modelo mais ajustado à formação contínua. Supervisão como forma de ensinar a ensinar. Relação Ensino/aprendizagem entre supervisor e professor e entre professor e alunos. O supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências e a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver problemas da prática pedagógica, com o objetivo de influenciar também a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Aproxima-se do clínico, mas além da prática pedagógica, aborda também a componente psicopedagógica de índole teórica. A formação inicial passa por conhecimento, observação e aplicação e só aqui é que começa a supervisão. Pretende-se formar indivíduos autónomos na identificação e resolução de problemas pedagógicos.
Pessoalista (Combs e Fuller, 1974; Glassberg e Spirthall, 1980 / 1983)	Caracteriza-se pela capacidade de tomada de decisões conscientes que devem assentar num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes. Supervisão não directiva; Defende a importância do desenvolvimento da pessoa do professor e a sua relação com o desenvolvimento profissional. A formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos formandos, as suas percepções, sentimentos e objectivos na organização de experiências pedagógicas. O auto-conhecimento é a base para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.
Reflexivo (Schon, 1983 e 1987)	Assenta na imprevisibilidade dos contextos da acção profissional pelo que a formação segundo uma lógica de racionalidade técnica, exclusivamente objectiva e formalista é inoperante. Ela deve combinar acção, experimentação e reflexão sobre a acção, segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo e pensando. A prática reflectida tem de ser acompanhada por supervisores experientes capazes de orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar que devem ajudar a reflectir na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção, encorajando na exploração das capacidades de aprendizagem do formando.
Ecológico (Alarcão e Sá-Chaves, 1994)	Cenário que contribui para a passagem da hetero para a auto-supervisão ao longo da vida. Aprofunda o cariz reflexivo do processo de desenvolvimento profissional; Assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, possibilitando aos formandos o desempenho de novas actividades e assunção de novos papéis. Ele é um indivíduo em desenvolvimento influenciado pelo seu contexto e tem um envolvimento activo no processo de reflexão sobre a acção, no sentido de interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir com vista a um desenvolvimento pessoal e profissional ecológico. A ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional assenta nas dinâmicas sociais vivenciadas e na interacção mútua.
Dialogico (Waltz, 1995)	A supervisão dialógica, contextualizada, decorre de concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas e acerta a dimensão política emancipatória da formação. Atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel determinante na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores. Abordagem dialogante que procura a consciencialização do colectivo identitário dos professores. A acção supervisora recal na análise dos contextos, mais que na análise do professor. Estabelece-se um diálogo construtivo entre pares, não hierárquico. O supervisor respeita a opinião do formando e colabora no propósito da inovação. Este é visto como um agente social com direito de fazer ouvir a sua voz, no âmbito e na natureza do seu contexto profissional. Desenvolvimento profissional favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo

Perfil de supervisão híbrido (orientado para a resolução de problemas)
O orientador exerce uma acção prescritiva e correctiva das acções do estagiário em casos problemáticos.
Conduz o estagiário na construção do seu próprio conhecimento e na responsabilização progressiva pelo seu ensino. Pretende que seja capaz de observar, intuir e reflectir.
Informa o formando acerca das competências a desenvolver e da sua tradução em objectivos operacionais com vista ao domínio das competências "chave".
O formando é o agente activo do processo e o supervisor, como um colega, ajuda-o a analisar e repensar o seu ensino para ultrapassar dificuldades.
Ensina conceitos e ajuda-o a desenvolver capacidades e competências e a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver problemas da prática pedagógica, com o objetivo de influenciar também a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
Auxilia na compreensão das situações, no saber agir e na sistematização do conhecimento. O supervisor encoraja a explorar as capacidades de aprendizagem do estagiário.
O supervisor orienta, estimula, exige, apoia e avalia ajudando a reflectir sobre a acção.

Da leitura do quadro e do perfil construído retiramos como **cenário de supervisão pedagógica em Educação Física**:

Quadro 33: Construção de perfil de supervisão

Cenário de Supervisão Pedagógica	
Categorias	Indicadores
Tipo de relação de ensino	Ambigua entre <i>um colega mais experiente e um professor</i>
Forma de intervenção do orientador	Não prescritiva e não correctiva (reservada para casos problemáticos) Informa das competências a desenvolver e na sua tradução em objectivos operacionais. Promove aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de capacidades e competências através da exploração dos conhecimentos já adquiridos, para resolver problemas da prática pedagógica. Encoraja a explorar as capacidades de aprendizagem do estagiário. Orienta, estimula, exige, apoia e avalia ajudando a reflectir
Objectivo da supervisão	Orienta na construção do próprio conhecimento e na responsabilização progressiva pelo próprio ensino do estagiário Promove a análise e o repensar do próprio ensino Orienta na compreensão das situações, no saber agir e na sistematização do conhecimento, sobre as práticas Influencia as aprendizagens dos alunos das turmas Desenvolve a capacidade de observar, intuir e reflectir Aquisição das competências "chave"
Novas experiências e inovações	Experiência de novas actividades e papéis em contextos diversificados pouco relevantes
Desenvolvimento pessoal e profissional	Dinâmicas sociais, para desenvolvimento pessoal e profissional pouco relevantes. Grau de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objectivos do estagiário não se reflectem na organização das aprendizagens.
Consciência social	Percepção do estagiário como agente social, muito ténue (ou inexistente).
Reflexibilidade	Reduzida, essencialmente, à <i>reflexão sobre a prática</i> .

Com base nisto e, apesar de Costa (1996) defender a inutilidade daquelas orientações conceptuais por considerar nada transmitirem sobre a forma como a formação de professores está a ser realizada, conseguimos encontrar alguns pontos de contacto entre o cenário que construímos partindo daquelas orientações e a forma como ele concebe o *bom professor* de Educação Física.

Concebendo ele o professor como *um especialista na área, com um profundo conhecimento científico e pedagógico, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional*, podemos afirmar que este cenário de supervisão tende a formar professores na via dum domínio técnico dos conhecimentos mas com preocupações de âmbito da

formação pessoal individual, nomeadamente da responsabilização relativamente aos seus alunos, à construção do seus próprios saberes, fazendo constante apelo a uma reflexividade, apesar de essencialmente sobre a acção.

Reconhecendo estarmos em presença dum professor inexperiente e não do que se concebe como *bom professor*, *professor eficaz* ou *mestre*, consoante o autor, é de esperar que os formados neste cenário supervisivo dominem um conjunto de competências básicas que possam servir de alicerces à construção dum *bom profissional*, contrariando Piéron (1996), quando afirma que a formação de professores tem-se baseado essencialmente numa perspectiva tradicionalista na qual se pressupõe, que com o passar do tempo e o acumular de experiência, o processo de aprendizagem profissional ocorrerá naturalmente, já que depende dum dom pessoal, menosprezando-se o vasto conhecimento científico produzido no domínio da eficácia pedagógica.

Apesar disto, reconhecemos-lhe alguma razão, principalmente, quanto ao papel fundamental do contexto profissional dos anos imediatamente subsequentes aos Estágio Pedagógico na evolução ou pelo menos manutenção dos níveis de desempenho dos indivíduos e ao reduzido investimento no estudo do conhecimento científico, ao mesmo tempo que pensamos que este processo de supervisão ganharia em potencial formativo caso explorasse mais os cenários que pensam o formando como um todo, o colocam e, aos seus interesses, no centro do processo formativo não o desligando das dinâmicas envolventes e, simultaneamente, orientam para uma maior autonomia e espírito socialmente crítico.

A este propósito relembramos Feiman-Nemser (1998) quando afirma que as práticas dos professores no âmbito da supervisão clínica, da técnica, da prática ou do suporte emocional, não estão a resultar, sendo necessários novos modelos de supervisão que respeitem a complexidade e a contextualização do ensino, que honrem o conhecimento para ensinar e a forma do adquirir, e que envolvam os estagiários, orientadores e supervisores num processo conjunto de questionamento acerca do *que é ensinar* e o *que é aprender a ensinar*.

Os orientadores não devem participar ou orientar apenas a prática de ensino dos estagiários mas antes intervir activamente nas actividades sociais.

Finalmente, a assumpção do papel de professor por parte do orientador de estágio e o conseqüente entendimento da relação de supervisão como de ensino-

aprendizagem, são fundamentais. Ainda segundo a mesma autora, tão importante como questionarmos o porquê dos orientadores não se assumirem como professores dos estagiários é questionar-nos sobre as formas de trabalho dos orientadores reflexivos, como desenvolvem as suas práticas de orientação e que condições sustentam este tipo de trabalho.

2. Conclusões finais da pesquisa

Terminada a pesquisa e cruzando os objectivos iniciais dos três estudos com os produtos alcançados no seu final e, que apresentamos no quadro seguinte, chegámos a um conjunto de conclusões que subdividimos em três tipos: relacionadas com o Estagiário, relacionadas com o Orientador (da escola) e relacionadas com o Modelo de supervisão no Estágio Pedagógico.

Tabela 88: Perfis de estagiário, perfil de avaliador e cenário de supervisão obtidos na pesquisa

PERFIS DE ESTAGIÁRIO			AVALIAÇÃO DO EP		SUPERVISÃO
Conhecedor	Empreendedor	Inseguro	Perfil Avaliador	Características	Cenário de supervisão
<ul style="list-style-type: none"> - Indivíduo que chega ao Estágio com a mesma atitude que manteve ao longo dos anos anteriores e que o colocaram no topo da classificação; - Com expectativas pré-estágio elevadas relativamente ao trabalho que pretende desenvolver; - Sem receios iniciais e demonstrando confiança em si e na sua preparação académica; - Com preocupações dirigidas aos alunos e para a capacidade em ensinar; - Com facilidade de integração na vida escolar, relativamente a todos os intervenientes do processo de estágio; - Tem uma boa preparação científica de suporte em anatomofisiologia, prescrição de exercício e afins; - Tem conhecimentos pedagógico-didáticos, teóricos mas tem, numa fase inicial, alguma dificuldade em mobilizá-los para a prática; - Domina teoricamente as matérias específicas sobre as quais teve formação, apresentando menos domínio quando da sua mobilização na selecção e hierarquização dos conteúdos; - Reconhece dificuldades ou erros mas tende a corrigi-los rapidamente e de forma eficaz, (normalmente não repete o mesmo erro); - Não evidencia, no geral, dificuldades significativas, sendo muitas delas resolvidas de forma natural após as primeiras experiências de leccionação, (eram apenas falta de experiência); - Compreende e investe em técnicas e estratégias para controlo disciplinar dos alunos, usando o estabelecimento duma relação pedagógica positiva como forma de concretizar aquele controlo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Indivíduo que apesar de ter, conseguido uma média de nível intermédio nos anos anteriores, tem pretensões ao topo classificativo no Estágio; - Indivíduo preocupado com as condições, humanas (um corpo docente disponível e cooperantes, a alunos exemplares, a orientadores experientes e conhecedores), materiais e espaciais que vai encontrar na Escola, considerando, pelo seu estatuto de estagiário, lhe serem devidas condições ideais, diríamos mesmo excepcionais, para o desenvolver o seu trabalho -ter a Escola à sua espera; - Impõe-se mais do que se integra na vida escolar; - Possui conhecimentos específicos das matérias e domina um conjunto conhecimentos pedagógico-didáticos principalmente de ordem organizacional, que mobilizados conjuntamente, resultam em aulas com situações pedagógicas bem seleccionadas e hierarquizadas e com muito tempo de empenho motor; - Ouve atentamente as críticas sobre a sua intervenção mas sente necessidade de se justificar e resiste, pelo menos inicialmente, a integrá-las de forma a alterar positivamente os comportamentos subsequentes; - Tem dificuldade em lidar com o insucesso pelo que não é receptivo a mudanças para não correr riscos; - Muito trabalhador, sem nunca perder de vista o seu objectivo final; 	<ul style="list-style-type: none"> - Indivíduo com média de entrada intermédia ou mesmo baixa e cujo objectivo é o de conseguir cumprir o Estágio com a melhor qualidade possível, ou seja, sobreviver a este; - Indivíduo muito preocupado consigo próprio e com muitos receios relativamente ao que o espera e desconfiança em relação à sua formação/preparação académica; - Indivíduo que é mais aceite do que integrado na vida Escolar; - Revela uma formação académica frágil, com falta de conhecimentos de todos os âmbitos, que por se verificar desde logo a nível teórico, se reflectem em grandes lacunas e desajustamentos na prática; - Estas dificuldades, apesar de serem visivelmente atenuadas, pela experiência prática, pelo apoio dos orientadores e por algum esforço de autoformação, mantêm-se, ao longo de todo o ano, ressurgindo ciclicamente quando parecem resolvidas, normalmente motivadas por qualquer alteração às condições em que se realizaram as aulas anteriores (mudança de instalação; alteração do número ou do estado de espírito dos alunos, etc.); - Detecta ou é levado a perceber os seus erros mas tem grande dificuldade em encontrar forma de os resolver; - As suas aulas são estereotipadas e como que decalcadas entre si. Socorre-se 	<ul style="list-style-type: none"> - Revela dificuldade em perceber e interpretar o referencial. - Transforma, inconscientemente, o referencial instituído num referencial concorrente, consequência da interpretação à luz das suas representações. - Mobiliza, inconscientemente, critérios e parâmetros de acordo com a conveniência da situação. - Desvaloriza os registos que não corroboram a sua percepção sobre o estagiário - A justificação da avaliação revela contaminação por outros factores não atrevidos: relacionais, sociais ou históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco democrática. - Pouco transparente. - Pouco sustentada/justificada. - Limitada em termos formativos. - Processo avaliativo separado do processo de ensino - Desresponsabiliza o estagiário do processo avaliativo. - Avalia por convicção. 	<p>Indefinida entre <i>um colega mais experiente e um professor.</i></p> <p>Não prescritiva e não correctiva (reservada para casos problemáticos)</p> <p>Informa das competências a desenvolver e na sua tradução em objectivos operacionais.</p> <p>Promove aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de capacidades e competências através da exploração dos conhecimentos já adquiridos, para resolver problemas da prática pedagógica.</p> <p>Encoraja a explorar as capacidades de aprendizagem do estagiário.</p> <p>Orienta, estimula, exige, apoia e avalia ajudando a reflectir</p> <p>Orienta na construção do próprio conhecimento e na responsabilização progressiva pelo próprio ensino estagiário</p> <p>Promove a análise e o repensar do próprio ensino</p> <p>Orienta na compreensão das situações, no saber agir e na sistematização do conhecimento, sobre as práticas</p> <p>Influencia aprendizagens dos alunos das turmas</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Usa normalmente a adesão em detrimento da repressão dos alunos, conseguindo duma forma geral, o controlo desejado, embora por vezes, perante situações imprevistas surjam episódios menos conseguidos; - Cria e mantém uma relação de empatia e mesmo simpatia com os alunos, revelando preocupação com estes. - Ouve atentamente e aceita as críticas sobre a sua intervenção e integra-as de forma a alterar positivamente os comportamentos subsequentes; - Está disposto a inovar e a correr riscos ainda que limitados, nas suas aulas; - Encara o Estágio como mais um momento, embora importante, da sua formação profissional. - indivíduo que tirou o máximo de proveito, em termos de aprendizagens e de prazer deste ano lectivo, apontando de forma construtiva alguns aspectos que considera poderem ser melhorados no processo de estágio. - Trabalha com qualidade; - Experimenta soluções e reflecte com alguma profundidade, resolvendo de forma eficaz as falhas que detetou ou que lhe detetaram; - Contribui para o desenvolvimento dum trabalho totalmente colaborativo com o seu núcleo e reconhece essa importância no seu resultado final. - Considera-se co-responsável, juntamente com a Faculdade, pela sua formação académica e profissional, buscando soluções para a formação em débito ou mesmo para complemento de formação; - Reconhece o papel fundamental de outros intervenientes no processo de estágio, no seu sucesso (colegas de núcleo, orientadores, colegas de grupo disciplinar, professores em geral, órgãos directivos). 	<p>- Encontra com facilidade soluções eficazes não sendo muito receptivo a experimentar outras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dá o seu contributo para o desenvolvimento dum trabalho cooperativo enquanto este corresponde aos seus propósitos, não hesitando em avançar so, para alcançar o sucesso; - Tende a relevar as suas falhas e a elevar os seus sucessos. - Considera a formação recebida da faculdade insuficiente e parte em busca da formação necessária, no entanto, enaltece-se e valoriza-se por tal, não o entendendo como sua responsabilidade; - Não reconhece a participação e contributo dos restantes intervenientes no processo de Estágio no seu sucesso; - Considera o Estágio como decisivo na qualidade da formação profissional, por ser um momento de integração de conhecimentos teóricos e práticos, sendo a prática pedagógica fundamental para levar a competência pedagógica; - O Estágio é o momento da confirmação da escolha profissional e, por isso, do "tudo ou nada". 	<p>duma organização extrema da aula com o objectivo de reduzir o risco.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimenta soluções de forma sucessiva sem serem reflectidas quer sobre a sua aplicação quer sobre os seus resultados, arrastando temporariamente a sua resolução; - Não tem disponibilidade para pensar em inovar nem conhecimentos para o fazer; - Tende a justificar as dificuldades com causas que o transcendem; - Trabalha muito mas de forma nem sempre objectiva e com qualidade; - Experimenta soluções pouco reflectidas que normalmente não resultam ou têm uma eficácia reduzida; - Necessita da intervenção do(s) orientador(es) para encontrar as soluções pedagógicas; - Culpa a entidade formadora pela falta de formação e consequentes dificuldades sentidas; - Não assume o insucesso, atribuindo-o a vários intervenientes no processo de Estágio: orientadores, escola, alunos, etc. 		<p>Desenvolve capacidade de observar, intuir e reflectir "chave"</p> <p>Experiência de novas actividades e papéis em contextos diversificados pouco relevantes</p> <p>Dinâmicas sociais, para desenvolvimento pessoal e profissional pouco relevantes.</p> <p>Grau de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objectivos do estagiário não se reflectem na organização das aprendizagens.</p> <p>Percepção do estagiário como agente social, muito ténue (ou inexistente).</p> <p>Reduzida, essencialmente, a reflexão sobre a prática.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Estagiário

Apresentam-se com níveis de desempenho distintos no momento inicial do Estágio Pedagógico, que têm a ver com a sua capacidade em tirar proveito da formação académica dos anos anteriores, das suas características pessoais, das crenças, valores que detém e da sua abertura à mudança, assim como os seus objectivos, tanto relativamente ao Estágio Pedagógico como principalmente à sua vida profissional e, dentro desta, ao perfil de profissional que perseguem.

Orientador

A sua actuação não se baseia numa concepção clara sobre bom orientador e bom processo de supervisão mas antes na resolução dos problemas emergentes.

A isto não é alheio a falta de disponibilidade financeira e de corpo docente das instituições de ensino superior para se dedicarem à formação especializada dos professores orientadores, já para não referirmos a prática corrente de se recrutarem docentes de outras áreas científicas para suprirem a necessidade de supervisores, face ao grande desequilíbrio entre o número dos docentes da especialidade de cada instituição e o número de alunos a frequentarem a unidade curricular de Estágio Pedagógico.

A esta realidade temos ainda de juntar o processo de selecção das escolas e, conseqüentemente, dos orientadores, o qual é feito pelas instituições de formação de professores com base, quase que exclusivamente, em critérios economicistas, devido às grandes limitações quer financeiras para suportar as deslocações quer de disponibilidade horária do seu corpo docente.

Assim, orientadores que embora mais distantes, poderiam ser uma melhor escolha, ficam impedidos de darem o seu valioso contributo na formação de novos professores em detrimento de outros cujo valor reside apenas na proximidade à instituição formadora, da escola a que pertencem.

Perante isto, os orientadores das escolas não podem ser responsabilizados por algo que lhes é devido, por competir às entidades formadoras, as quais, no entanto, não deixam de reconhecer esta realidade envidando esforços, cada vez mais significativos, para a minorar.

A agravar tudo isto, surge, ainda, a limitação imposta às entidades formadoras (e apenas a estas) pelo decreto-lei nº 43/2007, art. 19º, quanto aos abonos possíveis aos *professores-cooperantes*, reduzindo-os às ajudas de custos relativas às deslocações realizadas no âmbito dos trabalhos de orientação de Estágio e a um insignificante contributo para o respectivo currículo profissional.

O antigo modelo de Estágio Pedagógico profissionalizante, em que cada estagiário assumia o papel de professor em uma ou mesmo duas turmas próprias e em situação real de ensino, sendo por isso remunerado assim como o seu orientador, apesar das provas dadas, foi definitivamente abandonado e com ele a autonomia e responsabilização dos estagiários e o reconhecimento e valorização do trabalho dos orientadores.

Desta forma, a responsabilidade ministerial relativa à formação inicial de professores passou a ser nula, como nulos passaram também a ser os seus encargos com ela, concretizando assim o verdadeiro objectivo de todas estas alterações ao modelo de Estágio, atirando para as entidades formadoras, cada vez mais financeira e logisticamente estranguladas, toda a responsabilidade do processo.

E mesmo as restantes possibilidades legais de gratificação do trabalho desenvolvido por estes professores da parte das instituições formadoras, tornam-se, na prática, quase que impossíveis de serem usufruídas, já que se traduzem na oferta total ou parcial da frequência de acções de formação ou cursos de mestrado e doutoramento, (mais uma vez às custas das Faculdades), os quais, aqueles docentes, face à elevada carga horária e inúmeras responsabilidades profissionais, dificilmente têm hipóteses de usufruir.

Entrou-se, portanto, aqui como que num jogo de *boas vontades*, em que os orientadores das escolas dão o seu máximo no desempenho da função ao mesmo tempo que as Faculdades forçam os seus limites para os apoiarem, mas sem nunca se chegar a uma situação desejável de disponibilidade de toda a ordem que possibilite o desenvolvimento dum trabalho conjunto de formação com base na investigação e na discussão, com oportunidades de investigação em acção sobre o trabalho desenvolvido pelos estagiários.

Certo é, que o processo de supervisão continua a enfermar dos mesmos males a que Feiman-Nemser (1998) se referia há mais de uma década.

Esta formação específica para o desempenho da função de orientador de estágio, tem sido feita, quase que exclusivamente, *em serviço*, em que de ano para ano e com base nas reuniões conjuntas com os supervisores e nos documentos produzidos pelas Faculdades, juntamente com os desafios que os estagiários lhes colocam, vão aumentando mas não sistematizando os seus conhecimentos.

Assim, os mais antigos na função vão usufruindo deste tipo de formação e os mais recentes tendem a replicar o seu Estágio no que conseguem ajustar às novas situações, enquanto vão entrando naquela *formação em serviço*.

Eles debatem-se entre a forma behaviorista de entender o *bom professor* e as linhas orientadoras das faculdades, mais reflexivas e promotoras da autonomia dos estagiários, o que justifica a sua relutância em se assumirem como professores daqueles, apesar de lhes transmitirem conhecimentos e de se preocuparem com o processo de ensino.

É esta fragilidade formativa a grande responsável pelas elevadas classificações finais, que de forma invariável, ano após ano, verificamos em todas as unidades curriculares de Estágio Pedagógico e que se fica a dever a uma generalizada hiper valorização do trabalho realizado pelos estagiários que, revelando grande empenho e novos conhecimentos e saberes, “impressionam” os seus orientadores que para mais, os acompanharam e viram crescer pessoal e profissionalmente durante um ano lectivo.

Ficou clara a tendência para o encurtamento da escala classificativa, reduzindo-a praticamente à zona positiva, sendo excepcional não a obtenção da classificação final de dezoito ou dezanove valores mas antes a classificação de dez ou até doze valores, mas não podemos esquecer a forte dimensão afectiva característica deste relacionamento, que só uma sólida formação científica e pedagógica do avaliador permite o distanciamento necessário.

Modelo de Supervisão

Apesar de, como constatámos, o Estágio Pedagógico se apresentar com um inegável potencial formativo quer aos olhos dos estagiários quer dos orientadores, constituindo um momento de formação ímpar, percebemos por este estudo que o

modelo híbrido de supervisão que encontramos apresenta implicações/limitações sérias relativamente à potencialidade formativa daquela unidade curricular.

Este modelo, ao contrário dos cenários que explorámos, não resulta de qualquer orientação ou corrente pedagógica devidamente sistematizada ou de qualquer investigação científica, facto que contribuiu decisivamente para a manifesta falta de coerência interna, já que resulta da mobilização, para a resolução dos problemas emergentes, não apenas de conhecimentos científico-pedagógicos mas também dos valores, das crenças e, principalmente, dos sentimentos que se vão desenvolvendo ao longo do ano lectivo.

Esta realidade, conjuntamente com a ausência da compreensão e integração do referencial-base, orientador do processo de supervisão e avaliação, favorece a existência de decisões diferentes entre os diferentes orientadores nos diferentes momentos mas, mais grave ainda, relativamente ao mesmo orientador dentro do seu núcleo, já que a relação pedagógica orientador-estagiário evolui ao longo do ano, normalmente, no sentido duma afectividade positiva.

Como consequência temos uma “hiper” classificação final resultante dum conjunto de tarefas progressivamente mais valorizadas, assumindo aquela contornos de uma autocertificação que os orientadores, com base num referencial próprio, atribuem ao seu desempenho relativamente às aprendizagens substantivas dos seus estagiários.

Este processo avaliativo coloca em evidência três problemas: o primeiro, a falta de democracia e transparência, por não ser do domínio da generalidade dos intervenientes; o segundo, a sua separação do processo de ensino, perdendo, por isso, valor formativo e, por último, a (auto) desresponsabilização do estagiário da respectiva avaliação, já que não dominando o referencial também não lhe é claro o que se espera dele. Portanto, três interferências indesejáveis na fase final do processo de formação inicial para a profissão docente que se deseja, correcto, ajustado e coerente e, simultaneamente, percebido e participado por indivíduos pessoal e profissionalmente responsáveis.

Para além disto, um outro aspecto se nos afigura preocupante e que consiste na evidente similitude de concepções sobre a generalidade do processo de ensino entre orientadores e estagiários, levando-nos a questionar o poder dos quatro anos de formação superior na alteração da forma de pensar e agir dos estagiários, sendo

legítimo, com base nos resultados obtidos, ponderarmos a possibilidade da convivência diária com o orientador se sobrepor àquele poder, resultando numa progressiva assimilação das respectivas concepções.

Tal seria dramático, principalmente em relação ao papel das entidades formadoras, já que significaria que estariam, como que, a clonar profissionais docentes em vez de produzir indivíduos com competências pedagógicas e científicas, mas também críticas, reflexivas, criativas e inovadoras, enfim, indivíduos detentores de competências que lhes permitam desenvolver-se profissionalmente no sentido da *mestria*.

Aliás, o novo modelo, retirando o estatuto de professor ao estagiário e colocando-o sob a alçada constante do orientador e a trabalhar no seu terreno, apresenta-se fortemente facilitador daquela assimilação.

Por tudo isto, importa avançar-se para um processo reflexivo sobre que tipo de professor pretendemos formar, através dum esforço de investigação e discussão no sentido de se chegar a uma concepção de perfil, dominada e partilhada por todos os intervenientes no mesmo processo formativo.

3. Recomendações finais

Apesar de ao longo desta investigação nos terem surgido inúmeras situações potenciais alvos de recomendação, quer pelo seu interesse científico quer por questões da eficácia dos procedimentos ou pela dificuldade de implementação, optámos, no entanto, por referir as três recomendações para nós mais relevantes.

Assim e, com base nas conclusões, considerámos que seria interessante estudarem-se os estagiários das amostras alguns anos após o final do Estágio Pedagógico, com o objectivo de verificarmos os seus níveis de empenho e competência, assim como o sentido do seu desenvolvimento profissional e a influência do respectivos contextos laborais naqueles factores.

Daqui eventualmente retiraríamos a resposta à nossa dúvida sobre as modificações efectivamente produzidas pela formação académica nos indivíduos.

Também a mobilização dos dados do estudo extensivo para um estudo comparativo e relacional entre estagiários e respectivo orientador da escola, portanto, núcleo a núcleo, próximo duma metodologia de estudo de caso,

possibilitaria um aprofundamento do conhecimento sobre as divergências e convergências de concepções e actuações entre orientador e estagiários.

Finalmente, considerar-se o orientador da faculdade como elemento efectivo do núcleo de estágio, estudando a sua acção a par da dos outros intervenientes, de forma a obter-se um conhecimento global do processo pedagógico, apurando-se o real papel daquele orientador e respectiva importância, problemática escassamente investigada.

Ressalve-se que nesta pesquisa optámos por (quase) não o fazer já que seriam várias as situações em que estaríamos a estudar-nos a nós próprios, salvaguardando-a, assim, da perda de objectividade.

4. Bibliografia

- Afonso N. & Canário A. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores..* Malagalde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de shön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDINE*,1, 5-22.
- Albuquerque, A. & Graça. A. (2000). A aula planeada, a percepção da aula realizada e a aula observada. *Revista Horizonte*, 16(41), 34-39.
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física – A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Altet, M. (1990). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF
- Alvarez, M. H. (2008). A formação inicial de professores de Educação Física: articulação com a prática de ensino. *Revista Lusófona de Educação*,12, 196-197.
- Amado, J. P. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa

- Angulo, L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil
- Ângulo, V. (Dir.). (1977). *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid: Santillana.
- Arrighi, M.E. & Young, J. (1987). Teacher's perceptions about effective and successful teaching. In *Journal of Teaching Physical Education*, 6, 122-135
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bento, O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teacher. In J. Calderhead (Ed) *Exploring teacher's thinking*. Londres: Educational Limited.
- Berliner, D. (1994). Expertise. The wonder of exemplary performance. In J. Mangieri e C. Collins Block (Ed.) *Creating powerful thinking in teachers and students diverse perspectives*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work*. San Francisco: C.A. Jossey Bass.
- Boggess, T., McBride, R. & Griffey, D. (1985). The concerns of physical education student teachers: a developmental view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 202-211

- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 24 (4), 473-498.
- Borys, A & Fishburne, G. (1990). Comparison of preservice and in-service teachers conceptions of successful teaching. In, M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault, & M. Piéron (Eds). *Intervention en éducation et en entraînement. Bilan et perspectives. Physical Education and Coaching. Present state and outlook for the future* (pp.41-46) Sillery: Presses de L`Université du Québec.
- Brito, M. (1989). *Identificação de episódios de indisciplina em aulas de educação física. Análise dos comportamentos do professor e alunos*. Dissertação de Mestrado não publicada, UTL-FMH, Lisboa, Portugal.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student. In M.Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Bullough, R. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 239-252.
- Bullough, R. (1993). Continuity and change in teacher development: First-year teacher after five years. *Journal of Teacher Education*, 44 (2). 86-95
- Burden, P. (1986). Teacher development: implications for teacher education. In J.D. Raths e L.G. Kath (Eds.), *Advances in teacher education*, Norwood: Ablex Publishing Corporation
- Burden, P.R. (1990), Teacher developement, in W.R.Houston, M. Haberman & Sikula (Eds) (pp. 311-327). *Handbook of Research on Teacher Education*. NY: Macmillan.

- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carreiro da Costa, F. (1988). O Sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino, Vol.I e II, Tese de Doutoramento não publicada, UTL-ISEF, Lisboa, Portugal.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4 (1), 9-27
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7-30.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. & Diniz, J. (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física. *Boletim SPEF*, 4,11-30.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. NY: Macmillan, pp. 291-310.
- Carter, K. et al (1987). Processing and using information about students: a study of expert, novice and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (2), pp.147-157

- Carter, K. et al (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 25-31.
- Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). As competências do orientador de estágio – O conhecimento desportivo e as relações interpessoais. *Revista Desporto. Investigação & Ciência, ESDRM-IPS*, 4 (6), pp. 70 - 75.
- Cavaco, M.H. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa. *Profissão professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão*. Lisboa. Editora caleidoscópico
- China, N. (2011). Constructo vocacional – a educação como catalizador da escolha de carreira [Trabalho de Investigação não publicado]. Projecto de Investigação-Acção, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF, Universidade de Coimbra.
- Clark, C., & Yinger, R. J. (1979). Teacher's thinking. In Peterson, P. & Walberg, H. (Eds.). *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 231-263). Berkeley: McCutchan.
- Clark, C., & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In Berliner, D. C. & Rosenshine B. (Eds.), *Talks to Teachers* (pp. 84-103). New York: Lane Akers.
- Curtner-Smith, M. D. & Meek, G. A. (2000). Teacher's value orientations and their compatibility with the nacional curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6 (1), 27-45.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.

Damas, M. J. e Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Edições Livraria Almedina.

Damião, M.H. (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora

De Knop, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching. In R. Telama, V. Varstala, J. Tiainen, L. Laakso & T. Haajanen (Eds.). *Research in school Physical Education* (pp. 228-234). Jyvaskyla: The Foundation for Promotion the Physical Education

Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho de 2005. *Diário da República nº142- Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto de 2001. *Diário da República nº201. Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro de 2007. *Diário da República nº14 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 226/88, de 29 de Setembro de 1988. *Diário da República nº226 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa

Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching Physical Education. *Quest*. 4(2), 153-163

Doyle, W. (1986). Paradigms de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontain, *L'art et la science de l'enseignement* (pp.435-481). Bruxelles : Ed.Labor.

Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In C. Gohier & C. Alin (Eds),

Enseignant - formateur: la construction de l'identité professionnelle (pp. 161-180). Paris: L'Harmatan

Eldar, E., Siedentop, D., & Jones, D.L. (1989). The seven elementary specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 189-197.

Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2),164-75.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *The Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.

Estatuto da Carreira Docente. Recuperado a 2 de Janeiro de 2005, de <http://legislacao.min-edu.pt/np4/140>

Esteve, J.M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

Esteve, J.M. (1992). O mal estar docente. Lisboa: Escher/Fim de Século Ed, Lda.

Esteves, M.H. (2001). Formação Inicial de professores de geografia. Supervisão da prática pedagógica: modelo, problemas e desafios. *Comunicação no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*, Outubro de 2001. Recuperado a 17 de Abril de 2009, de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>

Esteve, J.M., Franco, S. & Vera, J. (1995). *Los Profesores ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthropos.

- Feiman-Nemser S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, NY: Macmillan, 212-233.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Ferreira, A. C. (2001). *Análise das dimensões técnicas de intervenção pedagógica em estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra*. Dissertação de Licenciatura, FCDEF, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la formation – les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Fessler, R. (1985). A model of teacher professional growth and development. In P. Burke e R. Heideman (Eds.) *Career-long teacher education* (pp. 181-193), Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Field, B. (1994). The skills and competencies of beginning teacher. In B. Field & T. Field. *Teachers as mentors: a practical guide* (pp. 79-99). London: The FalmerPress.
- Flores, M. A. (2000). *Indução ao ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional
- Flores, M. A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching. A Two-Year empirical study*. Tese Doutoramento, Universidade de Nottingham, Reino Unido.

Flores, M.A. (1997). Problemas e Necessidades de Apoio/Formação dos Professores Principiantes. Um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becaming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education. The seventh-fourth yearbook of the Nacional Society for the study of education* (pp. 25-52). Chicago Illinois: University of Chicago Press.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.

Fung, L., Chow, L. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*. 44 (1), 313-321.

Garcia, C. M. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores para a mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

García, M. C.(1991). *Aprender a enseñar. Um estudio sobre el processo de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE

García, M. C.(1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona: PPU.

- Glickman, C. (1985). *Supervision of Instruction: a developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Gomes, R. & Silva, E. (2007). Observatório da Inserção Profissional dos Diplomados em Desporto e Educação Física. *Revista Rua Larga*, 17 (julho), pp 10-13
- Gomez, P. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa (Cord.) (1995). *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, A. C. (1998). Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 14-18; 43-70.
- Gonçalves, C. & Coelho E Silva, M.J. (2004). Contemporary trends and issues in youth sports in Portugal. In M. Coelho e Silva e R.M.Malina (Eds). *Children and Youth in Organized Sports*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 15-30.
- Gonçalves, C. (1998). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de ciências da educação*, 8 (9), 23-35.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos – Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Edições ASA.
- Guyton, E. & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 514-534.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hay, P. and Macdonald, D. (2008) '(Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15: 2, 153 – 168
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In Adão A. & Martins, E. (2004) (org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. (Coleção Políticas de Educação Universitária e de Contextos Educativos). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hoy, W & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (1992), *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Jefferson, A. L. (2009). Teacher training: What's needed. *Journal of Further and Higher Education*, 33 (3), 281-288.
- Joyce B., & Weil, M. (1980). *Models of teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc

Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169

Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment and teacher socialization (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, pp. 3-16.

Lawson, H. A. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in Physical Education and induction into the profession. In T. Templin & P. Schempp (Eds). *Socialization into Physical Education: learning to teach. Indianapolis* (pp. 145-164). Regina: Benchmark Press

Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In M.

Livingston, C. & Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (4), 36-42.

Machado, C. (1996). *Tornar-se Professores – da idealização à realidade*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.

Machado, C. (1999). O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores – Um espaço entre a teoria e a prática, entre a idealidade e a realidade. Investigar e formar em educação. *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto, 49-53.

Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Maxwell, G. (2001). *Teacher observation and student assessment*. Prepared for the Queensland school curriculum council, School of Education, The University of Queensland, Australia.

McCallum, B., Gipps, C., McAlister, S. & Brown, M. (1995). National Curriculum assessment: Emerging models of teacher assessment in the classroom. In H. Torrance (Ed.) *Evaluating authentic assessment* (pp. 57-87). Buckingham: Open University Press.

Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen erziehungswissenschaft*. darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mendes, F. (1995). Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função do tipo de objectivos e da matéria de ensino. *Ludens*. Vol. 15, Nº 3, Jul.-Set., pp-49-55

Méndez, A (2002). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Méndez, A.(2003). *O Projecto Educativo da Escola*. Porto Alegre: Artmed.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2.ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2.ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina

Miras, M., Solé, I. (1992). *La evolución del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación II*, Psicología de la Education, Madrid, ed. Alianza.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor reflexivo*. Porto: Porto Editora

Moreira, M. & Januário, C. (2004). Análise das decisões pré-interactivas e interactivas em professores “expert” e Principiantes Relativamente à dimensão Instrução. In Ferreira, V & Sarmiento, P. (Coord.). *Formação Desportiva: perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo*. Lisboa: Ed. FMH.

Nobre, P. (2006). *Contributo da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projecto curricular de escola*. Tese Mestrado (não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

Noizet, G. e Caverni, J.P. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire?. *Révue Française de Pédagogie*, 62, Janeiro-Março, 7-14.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. E Formosinho, J. (2002). A formação em contexto – a perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (Org.) (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração* (pp. 1-40). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Pacheco (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: IEP.

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-12.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Biblioteca Artmed: Porto Alegre

Phillips, D. & Carllsle, C. (1983). Comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.

Pieron, H. (1963) *Examens et docimologie*. Paris: PUF.

Piéron, M. & Carreira da Costa, F. (1995). L'Expertise dans l'enseignement des activités physique et sportives. *Revue de L'Education Physique*, 35 (4), 159-171.

Piéron, M. (1976). *Didactique et methodologie des activites physiques* [Notes de Cours]. Liège: Institut Supérieur d'Education Physique, Université de Liège.

Piéron, M. (1982). *Analyse de l'Enseignement des Activités Physiques*. Bruxelles: Ministère de la Education et de la Culture Francaise.

Piéron, M. (1983). Teacher and pupils behavior and interaction process in P.E. classes. In R. Telama, V. Varstala, J. Tiaien, L. Laakso & T. Haajanen (Eds). *Research in school physical education (193-202)*. Finland: Foundation for the Promotion of Physical Culture and Health.

Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos, S.A.

Piéron, M. (1993). Education physique et sport: analyser l'enseignement pour mieux enseigner. *Éditions Revue EPS*, 16.

Piéron, M. (1996). Formação de professores – Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. (Colección La Educación Física en Reforma). Barcelona: Ed. INDE Publicaciones.

Piéron, M.& Emonts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d' education physique. *Revue de l' Education Physique*, 28 (1), 33-40.

Portaria nº 1097/2005 de 21 de Outubro de 2005. *Diário da República nº203 – Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa

Postic, M. (1986). *La relation éducative*. Paris: PUF

Reynolds, A. (1992). What is a competent beginning teacher? A Review of Literature. *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35.

Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. (4a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Rikard, G.L. e Veal, M. (1996). Cooperating teachers: insight into their preparation, beliefs and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (4), 279-296

Roche, S.E., Dewees, M., Trailweaver, R., Alexander, S., Cuddy, C. & M. Handy. (1999). *Contesting boundaries in social work education: A liberatory approach to cooperative learning and teaching*. Alexandria, VA: Council on Social Work Education

Rodrigues, P. (1994). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela e P. Rodrigues (Coord.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri

Rodrigues, P. (2001). A Formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. In A. Rodrigues, A. Rodrigues, A. P. Marques & H. Cachinho (Coords.). *Actas do seminário modelos e práticas de formação inicial de professores*. Lisboa: FPCE-UL

Rodrigues, P. (2002). *A formação no contexto da avaliação do professor* [Texto policopiado]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. Lisboa: Ed. FMH.

Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Lisboa: Ed. FMH.

- Rosário, M.J. (1988). Os jovens e a opção pelas licenciaturas em ensino: um estudo exploratório. *1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação: A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Instituto Politécnico de Faro, 96-102
- Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Sabers, D., Cushing, K. & Berliner, D. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28 (1), pp. 63-88.
- Santos, B. (2001). Gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina que competências, que formação?. *Comunicação no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Recuperado a 17 de Abril de 2009, de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>
- Santos, E. (2001). *Análise das dimensões técnicas de intervenção pedagógica em estagiários de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra* [Dissertação de Licenciatura não publicada]. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Sarmiento, P. et al. (1993). *Pedagogia do Desporto – Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2ª edição). Lisboa: Ed. FMH.
- Schempp, P. (1985). Becoming a better teacher: An analysis of the student teaching experience. *Journal of Teaching Physical Education*. Vol.4, 158-166.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflecting practitioner*. San Francisco: Jossey: Bass Pub.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In M. Scriven. *AERE Monograph Series on curriculum evaluation (Vol. 1)*. Chicago: Rand MACnally.
- Secretaria-geral da OCDE (Dir.) (2001). *Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*. pp.29
- Serrazina, L. e Oliveira, I. (2001). Novos Professores: entrada na profissão. *Comunicação no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*, Outubro de 2001. Recuperado a 17 de Abril de 2009, de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>
- Shempp, P. & Graber, K.C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: pretraining through induction. *Journal of Teaching Physical Education*, 11, 329-348.
- Shempp, P., Fincher, M., Tan, S. & Manross, D. (1995). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and teaching, Theory and practice*, 4, 9-20.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). Expertise, experience and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260
- Siedentop, D. (1990). Commentary: the world according to Newell. *Quest*, 42, 315-322.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in Physical Education*. (3ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Sierra, J. F. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. In F. Angulo e N. Blanco (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers lives and careers*. London: The Falmer Press, 67-70

Silva, E. & Neves, C. (Abril/Maio 2009). Qualidade pedagógica: Perspectivas de quem ensina e de quem aprende. Artigo do *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Portugal*

Silva, E. & Nobre, P. (Abril/Maio, 2008). Perfil do professor de Educação Física. *Artigo do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa, Portugal

Silva, E. (2001). Guia de Estágio Pedagógico 2005-2006 [Documento de Apoio]. Coimbra: FCDEF-UC

Silva, M. H. (2000). *Formação reflexiva de professores. Um estudo com professores estagiários de Biologia/Geologia*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal

Silva, M.H. & Duarte, M.C. (1999). A Formação de professores na evolução das suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, investigar e formar em

educação. *Artigo do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto, Portugal.

Smyth, D.M. (1992). The kids just love him: a first year teacher's perceptions of how workplace has affected his teaching. *Communication presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association*, San Francisco, California, USA.

Stake, R. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks: Sage

Starratt, R.J.(1993). *The drama of leadership*. London: Falmer Press

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1985). Case study methods. In T. Husen, e T. Postlethwaite (Ed.s), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

Tanneheille, D. & Zakrajek, D. (1988). What's happening in supervision of student teacher in secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (1), 1-12.

Tardif, J. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira*, Fev/Mar/Abr, 13, 5-24.

Tardiff, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In P. Alves & E. Machado. *O pólo de excelência Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Editions Nathan.

- Tousignant, M. & Brunelle, J. (June, 1982). What we have learned from students and how we can use it to improve curriculum and teaching. Studying the teaching in Physical Education. Article of the AIESEP congress, Jyväskylä, Finland.
- Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Vonk, J. (1989). Beginning teachers' professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, 23 (1), 5-21.
- Vonk, J. (1989). *Beginnend leraarschap*. Amsterdam: Free University Press
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- Vonk, J. H. C. (1985). The gap between Theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.
- Wait, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on Its Language and Culture*. London: The Falmer Press.

- Wideen, M. & Tisher, R. (1990). The role played by research in teacher education. In M. Wideen & R. Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education. International Perspectives*. London: Falmer Press.
- Young, B.I. et al (Abril, 1992). Regularly and alternatively credentiated beginning teachers: comparison and contrast of their development. *Communication presented at Annual Meeting of the American Research Association, San Francisco, CA, USA.*
- Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora
- Zeichner, K. & Liston, D. (1985a). Teaching student teacher to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1985b). Varieties of discourse in supervisory Conferences. *Teaching & Teacher Education*, 1, 155-174.

