



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Márcio da Rocha Torres

Porto, Setembro de 2011

Ficha de Catalogação:

Torres, M. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Torres. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO, ESTAGIÁRIO, REFLEXÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, PERSPETIVAS

Agradecimentos

À Professora Doutora Paula Batista, pela disponibilidade, paciência e objetividade na orientação, sem a qual não teria sido possível a realização deste documento.

À minha família, pelo carinho e berço que me deram, pela educação que em mim semearam e que eu hoje cultivo com orgulho. Por sempre me terem incentivado e por não precisarem de dizer que posso sempre contar com eles.

À minha esposa Lídia, por estar sempre ao meu lado, e à nossa filha Francisca, que cada vez que sorri me dá força para levantar o mundo. Adoro-vos!

As palavras nunca serão suficientes para exprimir a minha gratidão, mas não consigo transpor este sentimento de outra forma para o papel.

A todos, obrigado.

Índice

Resumo	IX
Abstract.....	XI
1. Introdução	1
1.1. Finalidade e processo de realização do relatório	6
2. Enquadramento Biográfico.....	2
2.1. Reflexão autobiográfica	11
2.2. Expectativas em relação ao estágio.....	17
3. Enquadramento e realização da prática profissional	10
3.1. Localização Geográfica.....	21
3.2. Caracterização Socioeconómica.....	22
3.3. Caracterização do Contexto Institucional e Funcional.....	24
3.3.1. A Escola Secundária de Monserrate.....	24
3.3.2. A turma	32
4. Reflexão acerca do processo de estágio.....	37
4.1. Primeiro impacto	39
4.2. Reflexões: principais problemas e dificuldades.....	40
4.3. Estratégias	51
5. O Estágio Profissional segundo a perspetiva do Estudante Estagiário: das expectativas às conceções acerca de ser Estudante Estagiário e Professor. .	53
5.1. Introdução.....	57

5.2. Material e métodos	60
5.2.1. Participantes	60
5.2.2. Instrumentos	61
5.2.3. Procedimentos de recolha e de análise dos dados	63
5.3. Apresentação e discussão dos resultados	67
5.3.1. Expectativas iniciais face ao Estágio Profissional	68
5.3.2. Impacto inicial	70
5.3.3. Ser estudante estagiário	81
5.3.4. Ser professor	84
5.3.5. Ser professor de Educação Física	87
5.4. Conclusões	91
6. Conclusões gerais e perspetivas para o futuro	92
7. Referências Bibliográficas.....	92

Índice de gráficos

GRÁFICO 1: DIFICULDADES E CONQUISTAS EMERGENTES NOS 3 MOMENTOS DE INSTRUÇÃO	43
GRÁFICO 2: EXPECTATIVAS INICIAIS FACE AO ESTÁGIO PROFISSIONAL, POR ENTREVISTADO.....	68
GRÁFICO 3: IMPACTO INICIAL: PERCENTAGEM RELATIVA DE REFERÊNCIAS NAS SUAS SUBCATEGORIAS	70
GRÁFICO 4: REFERÊNCIAS AO IMPACTO INICIAL, POR SUBCATEGORIAS, POR ENTREVISTADO.....	72
GRÁFICO 5: NÚMERO DE REFERÊNCIAS AO CONCEITO DE “ESTUDANTE ESTAGIÁRIO”, POR ENTREVISTADO.....	81
GRÁFICO 6: NÚMERO CUMULATIVO DE REGISTOS RELATIVOS AO PAPEL E FUNÇÕES DO PROFESSOR, POR ENTREVISTADO.....	84
GRÁFICO 7: NÚMERO DE REFERÊNCIAS RELATIVAS À CATEGORIA “SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA”.....	87

Índice de quadros

QUADRO 1: PRINCIPAIS DIFICULDADES E CONQUISTAS MENCIONADAS NAS REFLEXÕES DAS AULAS.....	42
QUADRO 2: GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADA AOS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS	61
QUADRO 3 – ESTRUTURA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	65

Resumo

A elaboração do presente documento surge no âmbito do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O propósito central deste relatório foi refletir acerca da minha experiência de estágio que decorreu no ano letivo de 2003/2004, integrado na Licenciatura em Desporto e Educação Física desta Faculdade. Para a sua construção resgatei as reflexões das aulas realizadas durante esse período. A recuperação dessas reflexões visou efetuar uma análise aprofundada acerca do seu conteúdo no sentido de descrever e interpretar o impacto que esta experiência teve na minha formação enquanto professor e pessoa, bem como as principais dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar. Na busca de complementar a minha perspectiva sobre a experiência de Estágio, foi realizado também um estudo de natureza empírica sobre as perspetivas pessoais de 5 Estudantes Estagiários desta Faculdade, acerca do seu Estágio Profissional realizado no ano lectivo de 2010/2011.

A estrutura deste documento está organizada em 7 capítulos principais, partindo de uma introdução, seguida do enquadramento biográfico e do enquadramento da realização da prática profissional (relativa ao Estágio de 2003/2004). Seguem-se a estes o 4º capítulo sobre a reflexão acerca do processo de Estágio e o 5º, que integra o estudo supra referido sobre as perspetivas mais atuais dos Estudantes Estagiários. A estrutura encerra-se com os capítulos referentes às conclusões gerais e perspetivas para o futuro e com as referências bibliográficas.

A elaboração do presente documento foi, ao mesmo tempo, um desafio e uma experiência enriquecedora, permitindo-me solidificar as minhas aprendizagens passadas pelo recurso a um paralelismo com perspetivas mais atuais de outros Estudantes Estagiários, conduzindo a uma maior consciência do significado da experiência de Estágio na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO, ESTAGIÁRIO, REFLEXÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, PERSPETIVAS

Abstract

The elaboration of this paper is integrated in the 2nd cycle of studies leading to Masters Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, Faculty of Sport, University of Porto.

The central purpose of this report was to reflect about the practicum experience. To construct the document I recover the insights of classes held in my experience of practicum in the academic year 2003/2004, integrated in the degree in Sport and Physical Education of this Faculty. The recovery of these written reflections intended, in turn, a depth analysis in order to describe and interpret the impact that this experience had on my training as a teacher and person, the main difficulties encountered and the strategies used to overcome them. Seeking to supplement my perspective on the practicum experience, it was also carried out an empirical study on the personal perspectives of 5 College Student Interns about their practicum conducted in academic year 2010/2011.

The structure of this paper is organized into seven main chapters, starting with an introduction, followed by the biographical framework and the framework of professional practice (of the 2003/2004 Practicum). These are followed by a 4th chapter on the reflection about Practicum and a 5th, which includes the mentioned study on the perspectives of most recent student interns. The structure ends with the chapters on the general conclusions and perspectives for the future, and references.

The preparation of this document was, at the same time, a challenge and an enriching experience, allowing me to solidify my past learning, making a parallel with most current perspectives from other intern students, leading to a greater awareness of the meaning of the experience of practicum in a teacher training process.

**KEYWORDS: PRACTICUM, PRESERVICE TEACHER, REFLECTION,
PHYSICAL EDUCATION, PERSPECTIVES**

1. Introdução

Introdução

O Estágio Profissional é, ao mesmo tempo, o culminar de um percurso académico em que o futuro professor procura preparar-se o melhor possível para desempenhar o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem e o início do contacto real com a vida ativa. Neste novo contexto, o Estudante Estagiário irá enfrentar os seus receios, deparar-se com os mais diversos desafios e superar inúmeros obstáculos. Assim, esta é a ponte entre duas etapas das nossas vidas que estão tão próximas, mas por vezes nos parecem tão distintas que se nos torna difícil anteciparmos o modo como irá ser feita essa travessia.

Penso que é normal o acumular de dúvidas, receios, questões que só podem ser respondidas ao experimentar, ao vivenciar o que é o Estágio, pelo que este se torna um período de aprendizagem por excelência, onde a orientação é extremamente importante. Todas as nossas dúvidas e receios podem ser partilhadas com alguém mais experiente (o Orientador) e com todas elas iremos aprender e crescer enquanto pessoas e enquanto professores. Para que este seja um período de aprendizagem é necessário que seja, sobretudo, um período de reflexão sobre a nossa prática pedagógica. Tal como refere Schön (1983), a reflexão é essencial a qualquer processo formativo e de desenvolvimento pessoal e profissional.

O Estágio Pedagógico assume, assim, uma importância fulcral na formação de professores. Como afirma Simões (1996), no decurso da carreira poucos períodos se comparam a este em importância constituindo um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor.

Partilhando da perspetiva do autor, podemos ainda afirmar que as experiências vividas pelo estudante estagiário neste período são talvez as mais marcantes, pelo menos para os primeiros anos da sua vida profissional, enquanto professor. Para que estas experiências produzam desde o início uma aprendizagem fundamentada, é essencial que a formação do estudante conduza progressivamente à autonomia no que toca à reflexão crítica da sua prática profissional, ideia esta materializada na definição *“Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.”* (Matos, 2009, p. 3).

Esta perspetiva de um modelo de professor baseado na reflexão da sua prática é defendida, entre outros autores, por Schön (1987). Autores como Smyth (1987) e Zeichner (1993) vão mais além, reclamando por reflexão crítica a reflexão sobre as questões éticas e políticas da prática do professor.

O privilégio de não termos que refletir isoladamente as nossas primeiras experiências é-nos dado neste contexto pelo facto de possuímos colegas na mesma situação com quem podemos partilhar as nossas reflexões (o nosso

núcleo de estágio), por um Professor Orientador (assim se denominava em 2003/2004, ano em que realizei o Estágio aqui refletido) na escola, com quem podemos contar para nos apoiar e orientar, tirando partido da sua experiência e da sua proximidade e um Professor Supervisor da Faculdade, que consolida este apoio e faz a ligação do Professor Orientador com a Faculdade.

O presente documento procura retratar a experiência de um Estágio Pedagógico decorrido no ano letivo de 2003/2004, contextualizá-la e simultaneamente, confrontá-la com a realidade atual do Estágio, quer a nível dos vários contextos em que este se desenrola, como também a nível pessoal. É também parte integrante deste relatório um estudo de natureza emprítica sobre as perspetivas de Estudantes Estagiários da FADEUP, do ano letivo de 2010/2011, acerca do Estágio Profissional.

Embora se encontrem presentes neste documento experiências de Estágio em momentos distintos no tempo e no contexto, o seu principal objetivo é procurar uma convergência entre as perspetivas relatadas por todos os intervenientes (no papel de Estudantes Estagiários) e identificar os aspetos a que atribuem uma maior importância no contexto de Estágio Profissional.

1.1. Finalidade e processo de realização do relatório

Tendo em conta que o Estágio foi realizado há 8 anos atrás, na elaboração do presente documento tentei transportar a experiência de então para o presente, revivendo-a, reanalizando-a e refletindo-a à luz das experiências tidas nos anos decorridos desde então. Deste modo, as alterações ocorridas e as experiências vividas foram contributos importantes para o processo de discussão entre o vivenciado na altura e a realidade atual.

Em última instância, a finalidade da realização deste relatório consubstancia-se num processo que se quer reflexivo acerca da prática pedagógica, mas com um distanciamento temporal que poderá acrescentar algo mais à relevância tida e à reflexão realizada no passado. Ao mesmo tempo, acredito que o revisitar de reflexões escritas me poderá permitir reajustar perspetivas atuais, uma vez que a memória por vezes não consegue reter todos os pormenores, da mesma forma que o papel e a tinta o fazem.

Em termos de estruturação, o relatório está organizado em 5 partes, partindo de uma Introdução, que pretende caracterizar, de um modo mais abrangente, o processo de Estágio, definir os seus objetivos e a finalidade do processo de realização do Relatório. Segue-se o Enquadramento Biográfico, onde é feita uma retrospectiva do percurso pessoal e académico até às expectativas em

relação ao Estágio. Numa terceira parte é abordado o enquadramento e realização da prática profissional, seguida da Reflexão acerca do processo de Estágio. Nesta quarta e última parte, pretende-se revisitar a experiência do processo de Estágio, que aconteceu no ano letivo de 2003/2004, partindo para uma análise das reflexões das aulas realizadas no Estágio desse ano, de uma forma detalhada e estruturada. Por último é apresentado um estudo de natureza empírica acerca do Estágio Profissional na perspectiva do estudante estagiário.

2. Enquadramento Biográfico

2.1. Reflexão autobiográfica

Nasci e cresci numa zona rural do norte do país, no concelho de Ponte de Lima, sendo que neste momento tenho 30 anos e resido em Viana do Castelo. Fiz o ensino básico na escola da minha aldeia e tive uma só professora ao longo dos 4 anos. Acredito que estes primeiros anos são fundamentais para o processo formativo da criança, pois representam a base, não só de conhecimentos, mas de hábitos, valores e princípios. O facto de ser da responsabilidade de um professor acompanhar a evolução das crianças nesta etapa assume-se como muito importante. Neste aspeto, penso que me posso considerar afortunado, porque tive uma boa professora, um bom ambiente escolar e um ambiente familiar de encorajamento constante para a obtenção de bons resultados académicos. Na realidade, posso afirmar que sempre fui um bom aluno e uma criança bem comportada, sem problemas de disciplina ou de aprendizagem.

O facto de ter sido bom aluno a todas as disciplinas fez com que tivesse alguma dificuldade na escolha da profissão. Nunca fui um jovem daqueles que sonha com uma profissão desde pequeno, pelo que, quando se aproximou a altura de tomar essa decisão, tive bastante dificuldade em fazê-lo. Após aconselhamento por parte da psicóloga da escola e algumas opiniões dos professores, continuava sem uma decisão, porque nada do que me foi sugerido

me interessava. Foi então que consegui associar uma paixão pessoal a uma possibilidade de carreira ou profissão: o ensino e o desporto.

Sempre gostei de aprender, de compreender aquilo que me explicavam e, quando tinha a possibilidade de explicar a alguém que não percebia, simplificando, utilizando comparações ou outros recursos, adaptando-o à pessoa, sentia-me muito bem e normalmente conseguia fazê-lo com bastante facilidade. Talvez devido ao meu gosto por aprender, sempre vi os meus professores (especialmente os melhores) como as pessoas com o maior poder de todos, que deixariam marcas da sua presença nas vidas de centenas de alunos e que, de certa forma, os acompanhariam para o resto das suas vidas. Pensava, na altura, que esse sentimento seria aquele que me faria sentir completo e realizado, se um dia tivesse capacidade para ser um professor como alguns que sempre admirei.

Embora estivesse certo que queria ser professor, nenhuma das áreas para as quais me orientavam me apaixonava. Para mim, o ato de ensinar tem que partir de uma paixão pelo ensino, mas também por aquilo que ensinamos e, na altura, tentava imaginar-me a dar aulas de matemática, português, inglês e achava que não seria feliz a fazê-lo, porque apesar de ser bom em todas estas áreas, não sentia por nenhuma delas aquela curiosidade e interesse que achava que deveria sentir. Foi então que cheguei à conclusão que o que gostaria mesmo de ser era professor de Educação Física. Já nessa altura

percebia que a oportunidade que um professor de E.F. tem para ensinar era superior aos outros (na minha perspetiva). Para mim ensinar é formar pessoas, educar, transmitir não só conhecimentos, mas também ensinar a ser, a estar, a refletir e neste quadro, via o professor de E.F. como aquele que mais possibilidade tinha de influenciar nestes aspetos, pelo cariz das aulas, pelas situações de grupo, de companheirismo, de competição, de sacrifício, de valorização pessoal que permitiam intervenções para reforçar aquilo que é importante no processo de formação de jovens com valor.

Felizmente, na altura em que entrei para o 10º ano, a minha escola tinha a opção específica de Desporto, dentro do Agrupamento Científico-Natural, sendo que foi essa a minha escolha.

Rapidamente passaram 3 anos e ao terminar o 12º ano continuava a ser confrontado por várias pessoas com as minhas opções, mas tomei a minha decisão com base no que sentia.

Entre na minha primeira opção: a FCDEF-UP, convicto, por conversas e informações que fui recolhendo, que esta era a melhor escolha, a melhor faculdade. Rapidamente chegou setembro e a semana de “praxe”; uma semana que todos deveria viver. A meu ver a boa praxe é algo insubstituível no que toca a formar laços e acelerar o conhecimento dos colegas. Grandes amizades são semeadas nessa primeira semana. Só sei que não conhecia ninguém quando cheguei à Faculdade e uma semana depois sabia o nome de

praticamente 100 novos colegas. Penso que, ao contrário de outras faculdades, o ambiente de união e cumplicidade criado naquela primeira semana se repercute por todo o percurso académico, não devido à praxe, mas devido à natureza das pessoas que enveredam por este mesmo percurso, que vivem e cresceram ligadas ao desporto. O relacionamento entre colegas é excelente, de tal forma que prefiro chamar amigos a todos em vez de colegas. Ainda hoje os vejo dessa forma, mesmo aqueles com quem perdi o contacto.

Durante o meu percurso académico, ainda tive oportunidade de realizar um ano de estudos em Roma, através do programa Erasmus. Foi uma decisão acertada, pois conhecemos outra realidade, que nos permite crescer, refletir sobre a nossa realidade e ficar com o melhor de ambas. Foi um ano concentrado, como eu costumo dizer. Aprendi muito a todos os níveis. Tive que aprender um novo idioma, adaptar-me à realidade de viver num país diferente, com uma cultura diferente, numa situação totalmente nova para mim e sem o contacto próximo de família e amigos. Apesar de parecer uma situação desconfortável (chegou a ser, por vezes) foi assim que fiz grandes amizades, me tornei uma pessoa mais independente e confiante, conheci novos locais e cresci muito a nível pessoal.

Em termos académicos, alguns professores ficaram surpreendidos pela qualidade da formação obtida em Portugal até ao 4º ano, de tal forma que era frequente solicitarem a nossa (minha e de outro colega da FCDEF-UP)

participação em trabalhos de investigação ou estudos de campo em que inicialmente não estava prevista a nossa participação. Posso afirmar que, reunindo a vertente académica e pessoal, foi o ano mais concentrado, em que mais aprendi e cresci.

O papel do desporto na minha vida foi também importante nas minhas tomadas de decisões até chegar a este ponto. Enquanto criança, não tinha facilidade de acesso à prática desportiva, por diversos fatores, sendo o principal a ausência de clubes ou escolas com modalidades desportivas para as crianças na minha área de residência. Apenas quando o clube de futebol da minha freguesia criou o escalão de iniciados tive a oportunidade de jogar futebol a nível federado, que era algo que eu queria muito. Após um ano de argumentação com os meus pais, consegui convencê-los que praticar desporto não iria fazer com que as minhas notas baixassem. Era tal a minha vontade de continuar a jogar, que no final desse ano, na minha pauta de avaliação só existia um algarismo repetidamente: 5. Continuei a jogar futebol federado por 3 anos, altura em que uma lesão me impediu de terminar a época. Foi nessa altura que deixei o futebol federado.

Apesar de ter adorado, não creio ser o facto de ter jogado futebol aquele que mais pesa no meu gosto pelo desporto, mas sim o facto de ter passado inúmeros bons momentos a jogar futebol sem árbitro, sem treinador, sem

público, mas sempre com os meus melhores amigos. Não trocaria esses momentos da minha infância e adolescência por nada e por isso sei, hoje talvez mais conscientemente do que há 12 anos atrás, que foram sentimentos como este que me levaram até à Faculdade e me trouxeram até aqui.

2.2. Expectativas em relação ao estágio

Em 2004 chegou finalmente a altura de encarar a realidade para a qual nos preparamos durante anos: o estágio. Creio que será comum a todos os estudantes a dualidade de sentimentos e expectativas em relação ao estágio. Queremos lá chegar para sentir realmente o que é a realidade de lecionar em ambiente escolar e real, mas ao mesmo tempo temos receios e inseguranças sobre a nossa preparação, ou melhor, sobre a nossa prestação em contexto real de ensino e assim aconteceu comigo.

Acreditei que a formação dos 4 anos anteriores me tinha fornecido conhecimentos e ferramentas vastas para conseguir lidar com diversas situações, mas ao mesmo tempo senti que não tinha tido experiências suficientes ao nível da prática, em contexto real de ensino, para absorver na plenitude a responsabilidade de ser o professor de uma turma durante um ano letivo.

É óbvio que estes eram receios que acabariam por se dispersar mais tarde, sendo que a intervenção, na altura, do Professor Orientador e do Professor Coordenador foram fundamentais. Acredito que a minha maior angústia residia no facto de ser o ano em que saberia realmente se estava à altura do desafio de ser professor e se era realmente aquilo que eu pretendia e esperava que fosse o meu sonho.

O Estágio Profissional visa “*a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam, nos futuros docentes, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*” (Normas Orientadoras do Estágio Profissional, FADE.UP 2009).

Esta frase ganha outro sentido quando lida após a vivência do ano de Estágio. Apenas então percebemos o verdadeiro significado da expressão “desempenho crítico e reflexivo” e da importância que para tal tem a “forma progressiva e orientada” de realização do Estágio.

No final do ano letivo, recordo-me hoje que terminei esta experiência com um sentimento totalmente diferente daquele com que a iniciei. As angústias rapidamente se dissiparam, os receios foram ultrapassados e obtive a resposta à minha dúvida central em todo o percurso académico: “Serei capaz de ser um bom professor e amar o que faço?”. A resposta foi positiva sem qualquer hesitação. Estou seguro que assim não seria, se não existissem os papéis do Professor Orientador e Supervisor, bem como o facto de estar inserido num Núcleo de Estágio.

3. Enquadramento e realização da prática profissional

3.1. Localização Geográfica

O Estágio Pedagógico a que se refere o presente relatório, foi realizado na Escola Secundária de Monserrate (ESM) que se situa na freguesia de Monserrate, concelho e distrito de Viana do Castelo.

Este concelho tem uma superfície de 316 km², é atravessado pelo rio Lima e delimitado a norte pelo concelho de Caminha e a sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos e por dois rios, o Âncora e o Neiva. A oeste, o Oceano Atlântico é a fronteira natural, enquanto a nascente faz fronteira com o concelho de Ponte de Lima.

A freguesia de Monserrate integra boa parte da cidade de Viana do Castelo, sendo a freguesia que abrange a zona mais oeste da mesma e grande parte do seu centro histórico.

Viana do Castelo é uma das cidades mais calmas que eu conheço. A cidade em si é bastante pequena, onde não há espaço ainda para o ritmo de vida e stress associado às grandes cidades. Creio que a característica principal da cidade é mesmo esta: a tranquilidade. Tendo em conta que os alunos das escolas da cidade são provenientes da própria cidade ou dos meios rurais circundantes, esta característica poderá ter influências tanto ao nível da caracterização do próprio aluno, como do estrato socioeconómico das famílias.

3.2. Caracterização Socioeconómica

Desde 2003 (ano em que decorreu o Estágio) até 2011, o concelho de Viana do Castelo manteve aproximadamente o mesmo número de residentes (cerca de 88.500), repartidos por 40 freguesias, sendo que sensivelmente metade da população habita na cidade.

Em relação à distribuição da população residente segundo os grupos etários, regista-se a predominância da classe dos 25 aos 64 anos (cerca de metade da população), seguida dos jovens dos 0 aos 14 anos e dos 15 aos 24 anos.

Quanto ao envelhecimento populacional, o concelho de Viana do Castelo é possui uma população mais envelhecida do que a média da região Norte.

A população ativa empregada por setores de atividade económica caracteriza-se da seguinte forma: o terciário, com 44,5% dos ativos, é o setor mais importante, seguido do secundário, com 43,7%, e do primário, com 11,8%.

De certa forma, reconheço a caracterização socioeconómica da região na própria caracterização dos agregados familiares dos alunos da turma que lecionei no ano de Estágio. Alguns pais dos alunos tinham cargos na função pública, muitos deles eram comerciantes ou funcionários de empresas do mesmo setor. Os casos de pais que trabalham no setor primário são

normalmente ligados à agricultura de subsistência, pelo que não se trata normalmente de uma profissão remunerada, mas sim uma forma de ajudar no orçamento familiar. Tive alguns casos de alunos cujo pai era emigrante e um caso particular cujo pai do aluno tinha falecido e a mãe trabalhava em França, pelo que o seu encarregado de educação em Portugal era a sua madrinha.

Conhecendo bem a realidade desta região, que também é a minha, senti-me bastante próximo da realidade destes alunos, dos seus problemas e dos diversos contextos socioeconómicos e familiares em que estavam inseridos, uma vez que não diferia em muito daquilo que foi a minha realidade e do meu grupo de amigos, enquanto criança e jovem.

3.3. Caracterização do Contexto Institucional e Funcional

3.3.1. A Escola Secundária de Monserrate

Uma vez que o Estágio a que se reporta o presente documento decorreu no ano letivo de 2003/2004, é pertinente a sua delimitação temporal, referenciada à própria evolução da Escola Secundária de Monserrate, com alguma ênfase aos períodos contíguos ao Estágio e daí até ao presente.

No ano letivo de 2000/01, no ensino noturno, a escola aderiu à experimentação do novo sistema de Ensino Recorrente por Blocos Capitalizáveis (ESRBC), que visava substituir o sistema de unidades capitalizáveis: no 3.º ciclo do ensino básico, surgiu o B9; no ensino secundário, são criados os cursos tecnológicos de Ação Social, Administração e Informática.

Esta foi a última alteração significativa em termos funcionais na ESM previamente ao ano letivo de 2003/2004, pelo que foi nesta realidade que teve lugar a experiência de Estágio.

Para que melhor se compreenda a situação da ESM no ano em que decorreu o Estágio e o seu percurso até hoje, importa fazer algumas referências para que

possamos depois acompanhar o seu percurso até ao presente, salientando as principais alterações.

Em 2004/05 teve início uma nova reforma do ensino secundário, com a divisão deste em Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Económico-Sociais, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas – os dois últimos fundidos no curso de Línguas e Humanidades, a partir de 2007/08) e Cursos Tecnológicos (Construção Civil e Edificações, Eletrotecnia/Eletrónica, Design de Equipamento, Administração, Ação Social e Informática – este em regime noturno). No mesmo ano abriram as duas primeiras turmas de Cursos Profissionais, nas áreas de Análise Laboratorial e de Eletromecânica.

Em 2006/07 foi criado na escola o Centro Novas Oportunidades, integrando o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), além dos Cursos Profissionais e dos CEF.

A interpretação destas alterações na ESM não será difícil para alguém que tenha alguma noção do que se tem passado no nosso país nos últimos dez anos, em termos demográficos, económicos e até políticos, com as respetivas consequências no nosso sistema educativo. Aos poucos, a ESM também teve

que procurar aumentar e diversificar a oferta formativa, para que não visse a sua comunidade escolar ser reduzida pelos diversos fatores referidos.

Atualmente a ESM possui uma oferta formativa, no ensino regular, muito semelhante àquela que possuía há 8 anos atrás. Por outro lado, o Centro de Novas Oportunidades não para de crescer em termos de oferta formativa, contando no ano letivo de 2010/2011 com uma diversidade de 11 cursos profissionais em regime diurno, cursos de Educação e Formação de Adultos para habilitação escolar dos níveis básico e secundário, cursos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para os mesmos níveis, Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) e Via de Conclusão do Secundário, através de exames ou UFCD.

Espaços e serviços

Atualmente, a Escola está a ser intervencionada pela empresa Parque Escolar. A recuperação dos corpos existentes, destinados a salas de aula convencionais, assenta na ideia de otimizar estética, térmica e acusticamente o edifício. Além disso, a intervenção contemplou a edificação de três novos elementos independentes, interligados entre si, e com fortes ligações ao edifício já existente. O primeiro corpo é ocupado pelo refeitório e pelo bar. O piso superior foi reservado à instalação de gabinetes para professores e salas de reunião. O segundo volume constitui o edifício destinado aos serviços administrativos e, no andar superior, às instalações da gestão. Estes serviços são complementados pelo Centro de Novas Oportunidades e Formação de Professores.

O espaço destinado à Biblioteca/Centro de Aprendizagem foi, pela sua importância, constituído como unidade autónoma, privilegiando a possibilidade de utilização por parte da comunidade.

O antigo ginásio foi adaptado para auditório, tendo sido projetado, em sua substituição, um polivalente dotado de balneários próprios.

As antigas oficinas foram reconvertidas em oficinas de Madeiras, Construção Civil, Eletrotecnia e Mecânica, adaptando-as a novos conceitos e a novas tecnologias.

O espaço complementar é destinado às áreas de desenho técnico e assistido por computador bem como oficinas de artes, dotadas de várias valências que permitem condições para o desenvolvimento programático das artes plásticas. No mesmo setor foram colocados os laboratórios destinados às áreas de Biologia, Geologia, Física e Química.

Relativamente às instalações desportivas, ainda não tive a oportunidade de visitar a escola após a recente conclusão das obras, mas tive acesso a uma planta do edifício, que parece cumprir com a intenção principal do programa, no que se refere a estes espaços.

Segundo o manual de projeto Parque Escolar (2009), os espaços destinados à educação física e ao desporto integram o ginásio, pavilhão polidesportivo, campos cobertos e descobertos, e zona de balneários e deve ser previsto o acesso independente para abertura à comunidade, com possibilidade de total separação dos demais espaços da escola.

Na ESM existem agora dois espaços reservados à prática desportiva: um pavilhão polidesportivo com balneários próprios e uma sala polivalente que pode ser utilizada para realização de eventos, onde o espaço para a prática é mais reduzido, mas possibilita a acomodação de espectadores. Ambos os espaços permitem um acesso fácil desde o exterior da Escola, pelo que permite que se organizem atividades abertas à comunidade, sem que estas

interfiram com o restante normal funcionamento das atividades escolares, ou mesmo sem que as restantes instalações estejam em funcionamento (por exemplo, fora do horário normal de funcionamento da Escola).

Reforçando um dos objetivos do programa Parque Escolar, que é “*abrir a escola à comunidade, recentrando a escola nos meios urbanos em que se inserem, criando condições espaço funcionais e de segurança, para que nos horários pós ou extraescolares, os edifícios possam ser utilizados pela comunidade no âmbito das atividades associadas à formação, contínua (pós-laboral), aos eventos culturais e sociais, ao desporto e ao lazer*”, os professores de Educação Física têm agora mais oportunidades para trazer a comunidade envolvente à Escola, aproveitando para enaltecer os valores associados à disciplina, divulgando e envolvendo não só os pais e encarregados de educação, mas toda a comunidade em que se encontra inserida.

Corpo Docente

Os dados que se seguem são referentes ao ano letivo de 2009/2010, quando o corpo docente da ESM é composto por 236 profissionais no total.

Em termos de idades, dos 236 docentes, cerca de 56% têm mais de 46 anos, 30% estão entre os 35 e os 46 anos e apenas 14% têm menos de 35 anos.

Os docentes estão distribuídos por 4 departamentos, dentro dos quais se inserem os respetivos grupos disciplinares. O Departamento de Línguas é composto por um total de 56 docentes, dos quais a maior percentagem é do grupo disciplinar de Português. No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, a ESM conta com 95 docentes, distribuídos por 7 grupos disciplinares e no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, os 6 grupos são compostos por um total de 52 elementos.

Chegamos então ao Departamento de Expressões, onde entre outros se encontra o grupo disciplinar de Educação Física. Apesar de estarmos inseridos no departamento com menor representatividade (26 professores no total), 50% dos docentes pertencem ao grupo disciplinar de Educação Física.

Numa síntese mais pessoal relativamente à ESM, reportando novamente à minha experiência de Estágio, posso dizer que foi um privilégio que esta se tenha realizado nesta escola e nesse ano. Considero a ESM uma escola com

uma população estudantil heterogénea, do ponto de vista socioeconómico, representativa da população do contexto geográfico onde se encontra. O facto de ser uma escola de ensino secundário baliza, de certa forma, a faixa etária dos alunos. A proximidade de idades deu lugar a um perceptível espírito de grupo transversal a todos os alunos e a uma identidade mais definida da Escola.

No ano de 2003/2004, a ESM recebeu 8 núcleos de estágio, num total de 25 estagiários. Esta condição teve um impacto muito positivo na dinamização de atividades e nos relacionamentos entre a comunidade docente e não docente da escola, de tal forma que ainda recentemente, ao encontrar uma funcionária da Escola, a sua primeira frase foi: “Oh, professor, a Escola nunca mais foi a mesma!”

Por todos estes aspetos, relativos ao contexto em que ocorreu a minha experiência de Estágio, sinto-me ainda hoje um privilegiado.

3.3.2. A turma

A turma pela qual fiquei responsável foi o 10º E. Dado que a escola é de ensino secundário, este era o primeiro ano para a maioria dos alunos da turma, nesta escola.

Como parte integrante da caracterização da turma, foram elaborados questionários focalizados em questões que na altura foram delineadas entre o núcleo de estágio, dado que o objetivo era a uniformização destes instrumentos, para que, para além de uma caracterização de cada turma, fosse possível também uma comparação ou análise entre as diferentes turmas.

Como resultados destes questionários, podemos apresentar uma síntese da caracterização da turma a nível:

- Sociocultural
- Do desempenho escolar
- Da saúde
- Da prática desportiva

O 10ºE era uma turma composta por 25 alunos, dos quais 19 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Foram recolhidos dados antropométricos dos alunos (altura e peso), que foram posteriormente utilizados no cálculo do Índice de Massa Corporal, através da fórmula: $IMC = \frac{\text{Peso (Kg)}}{\text{Altura (m)}^2}$

Desta análise concluiu-se que a turma apresentou valores de IMC, na sua maioria dentro dos limites considerados normais, com a exceção de 3 alunos, que se encontravam com um ligeiro excesso de peso, mas abaixo da classificação de obesidade.

Contexto sociocultural

Dos 25 alunos, 17 possuíam a mãe como encarregada de educação, 7 deles eram acompanhados pelo pai e 1 pela madrinha.

Em relação à situação profissional das mães, 10 delas eram domésticas, enquanto as restantes possuíam uma atividade profissional remunerada. Dois dos alunos não possuíam pai, por falecimento do mesmo em ambos os casos.

Os tempos livres eram ocupados sobretudo com os amigos, música, televisão, computador, leitura, cinema e outras atividades, por esta ordem de preferência.

Questionados em relação a frequentar o Teatro, nenhum dos alunos tinha esse hábito. De salientar a posição da leitura em 5º lugar, de 8 atividades questionadas, o que mostrava a necessidade fomentar práticas e hábitos de leitura nos alunos.

Quanto a tabaco e bebidas alcoólicas, nenhum dos alunos disse ser consumidor de bebidas alcoólicas, mas 2 deles afirmaram fumar cerca de 4 a 5 cigarros por dia. Este foi um facto preocupante há 8 anos atrás, mas que receio hoje em dia não ter melhorado, em termos gerais. Recentemente tenho reparado por várias ocasiões, em miúdos dos 12 aos 15 anos a fumarem na rua, facto que penso merecer a nossa maior atenção, como professores e como pais.

Relativamente ao agregado familiar e mais concretamente ao número de irmãos, dos 25 alunos, 6 eram filhos únicos, 9 possuíam um irmão, 6 possuíam 2 irmãos e 4 deles possuíam mais 3 irmãos.

Os meios de transporte utilizados para se deslocarem até à escola eram o autocarro (para a grande maioria) e o automóvel (como passageiros), sendo que alguns alunos utilizavam uma combinação de ambos.

Desempenho escolar

Quando questionados sobre o seu trajeto escolar, 3 dos alunos afirmaram já terem reprovado anteriormente, dois deles mais do que uma vez. Nenhum dos alunos recebia qualquer tipo de apoio pedagógico fora do contexto da escola e apenas 3 afirmaram não pretenderem ingressar no ensino superior.

Saúde

Neste tópico considerou-se pertinente procurar saber se existiam razões médicas que condicionassem à prática desportiva e quais eram essas razões. Apenas dois alunos apresentaram problemas de saúde condicionantes à prática de exercício físico, um deles relacionado com o trato respiratório (asma) e ou outro com desvios posturais na coluna vertebral.

Prática desportiva

Quanto a hábitos de prática desportiva, foram respondidas 4 questões, cujos resultados se podem resumir facilmente.

Dos 25 alunos, 16 não praticavam nenhuma modalidade desportiva ou atividade física organizada fora da escola.

Em relação à participação no Desporto Escolar, 13 já tinham participado ou participavam, enquanto 12 nunca fizeram parte destas atividades. Através destes dados podemos confirmar a importância do Desporto Escolar, pois verificamos que mais de 50% dos alunos se envolviam em exercício físico quando integrado na escola, enquanto fora desta apenas 36% o fazia.

Quando questionados sobre a intenção de continuar a praticar exercício físico no futuro, apenas 2 alunos responderam negativamente.

A transferência destes dados para o processo de planeamento e de intervenção junto da turma foi bastante pertinente. Em primeiro lugar, a própria aplicação do questionário levantou dúvidas nos alunos, dando lugar ao diálogo sobre assuntos que não seriam facilmente abordados no contexto normal de aula, o que foi muito positivo. Alguns dados relativos ao contexto socioeconómico permitiram despertar a atenção para casos mais preocupantes, em que os alunos tinham um menor suporte familiar e como consequência, certos comportamentos ou atitudes estariam relacionados com este facto. Não significa que os alunos em causa tivessem problemas de indisciplina, mas sim que eu, enquanto professor, tenha tido a sensibilidade para perceber que determinado aluno estava com problemas, permitindo falar com ele fora do contexto de aula, na tentativa de orientar, dar apoio ou simplesmente ouvi-lo.

4. Reflexão acerca do processo de estágio

4.1. Primeiro impacto

Recordo-me bem ainda da primeira aula com a turma, que teve como objetivos a recolha e transmissão de informação. Como meio de ajudar a controlar a minha ansiedade optei pela sala de aula, pelo facto de sentir que este é um ambiente mais controlável, contudo não deixou de ser um momento de grande ansiedade, durante uns minutos, após os quais a sensação de “soco no estômago” passou e a ansiedade se foi dissipando à medida que a interação com os alunos se foi desenrolando.

A segunda aula (primeira aula prática no pavilhão) foi outro momento importante para mim, dado que as minhas preocupações com o controlo da turma, do tempo, da adequação da planificação e da sua aplicação correta eram apenas algumas das que me assolavam a mente.

Foi com base nestas preocupações e no tempo que já decorreu desde o ano de Estágio que resolvi fazer uma análise das reflexões das aulas do mesmo, na tentativa de relembrar e analisar os aspetos sobre os quais incidiam, para constatar a evolução e refletir sobre a minha perspetiva de hoje sobre os factos de há 8 anos atrás.

4.2. Reflexões: principais problemas e dificuldades

Segundo Shulman (1987), a reflexão reporta-se ao que o professor faz quando, em retrospectiva, analisa o ensino e a aprendizagem, quando reconstrói os conhecimentos, os sentimentos e as ações. A reflexão não é mera disposição ou conjunto de estratégias, mas é o conhecimento analítico.

Deste modo, o intuito principal da análise das reflexões que escrevi há 8 anos atrás é precisamente o de analisar, em retrospectiva, o ensino e a aprendizagem do ano de Estágio Pedagógico, reconstruindo os conhecimentos, sentimentos e ações, com um distanciamento que me permita consolidar e, se possível acrescentar algo ao meu conhecimento analítico que daí resultou.

Como refere o documento das Normas Orientadoras de Estágio Profissional da FADEUP, o objetivo do Estágio é o desenvolvimento das competências profissionais que promovam, nos futuros docentes, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

Zeichner e Liston (1996) defendem que os aspetos que caracterizam a prática do professor reflexivo, passam pelo ser capaz de analisar e enfrentar os problemas que se colocam na sua atividade profissional, o ser capaz de assumir valores em que acredita, o estar atento aos contextos culturais e institucionais e o ser capaz de se envolver na mudança, tornando-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Após uma recolha das reflexões sobre as aulas, presentes no documento elaborado há 8 anos atrás, procedeu-se a uma análise preliminar, num primeiro momento descritiva, das principais dificuldades e conquistas referidas nessas mesmas reflexões. Numa fase posterior tornou-se pertinente a elaboração de um modelo de análise mais objetivo, com categorias definidas, que colocasse em relevo os resultados da análise preliminar, permitindo, assim, uma análise mais aprofundada dos dados.

Assim, foram definidas as seguintes categorias: “processo de ensino/aprendizagem” e “pessoais”.

Na categoria denominada “processo de ensino/aprendizagem” foram inicialmente consideradas quatro subcategorias, com base nas dimensões de intervenção pedagógica (DIP) consideradas por Siedentop (1998): “Instrução”, “gestão”, “clima” e “disciplina”. As subcategorias “clima” e “disciplina”, acabaram por ser agrupadas numa só, pela sua constante interligação presente nas reflexões, remetendo para a relação aluno/professor.

Já a subcategoria “alunos” foi dividida em 3 subcategorias: “desempenho”, “motivação” e “comportamento”.

Esta estrutura resulta de um encontro da análise da literatura com o levantamento das palavras ou conceitos emergentes nas reflexões das aulas presentes no relatório de Estágio Pedagógico. Durante este mesmo levantamento, surgiram ainda duas palavras-chave associadas a dificuldades e

conquistas com maior relevância (ansiedade e autoconfiança), que levaram à criação da categoria “pessoais”.

Uma vez definida esta estrutura, tornou-se pertinente a delimitação de 3 momentos, correspondentes aos 3 períodos que compõem um ano letivo, para posteriormente se proceder a uma análise progressiva no tempo,

O Quadro 1 reflete com maior perceptibilidade o modelo final utilizado, resultante desta estruturação.

Quadro 1: Principais dificuldades e conquistas mencionadas nas reflexões das aulas

DIFICULDADES / CONQUISTAS			1º Momento	2º Momento	3º Momento
PESSOAS					
		Ansiedade	x x		
		Autoconfiança		x x x	
PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM					
DIP	Gestão	Organização	x x x x x x x x	x x x x x x x x	x x x x x
		Gestão de tempo	x x x x	x x x	x
		Gestão do espaço e material	x	x x x	x
	Instrução	Transmissão de informação	x x x x x x	x x x x x x	x x x
		Qualidade dos feedbacks		x x x x x x	
	Clima/Disciplina	Relação aluno/professor	x x	x x x x x x	x
Alunos	Desempenho	Desempenho dos alunos	x x x x	x x x x x	x x x x x x x
		Objectivos / Resultados		x x x	x x x
	Motivação	Motivação / Dinamismo	x x x	x x x x x x x x	x x x x x x x
	Comportamento	Questões comportamentais	x x x		

Antes de proceder a uma análise mais factual dos resultados, gostaria de referir que as preocupações ou dificuldades mencionadas nem sempre o são pela negativa, ou seja; cada vez que é referida uma conquista em determinado aspeto ou categoria é assinalado como uma preocupação ou dificuldade, que pode ser sentida ou ter sido ultrapassada.

Aconteceu também uma dificuldade ser superada numa determinada aula e voltar, sob outra forma no decorrer do tempo. Adiante tentarei analisar estas questões, mas com esta referência pretendo salientar a complexidade das situações de aula e como a alteração de um simples fator pode influenciar todos os outros.

Com base nos resultados da análise torna-se pertinente verificar, ao longo do tempo, quais as prioridades referidas nas reflexões.

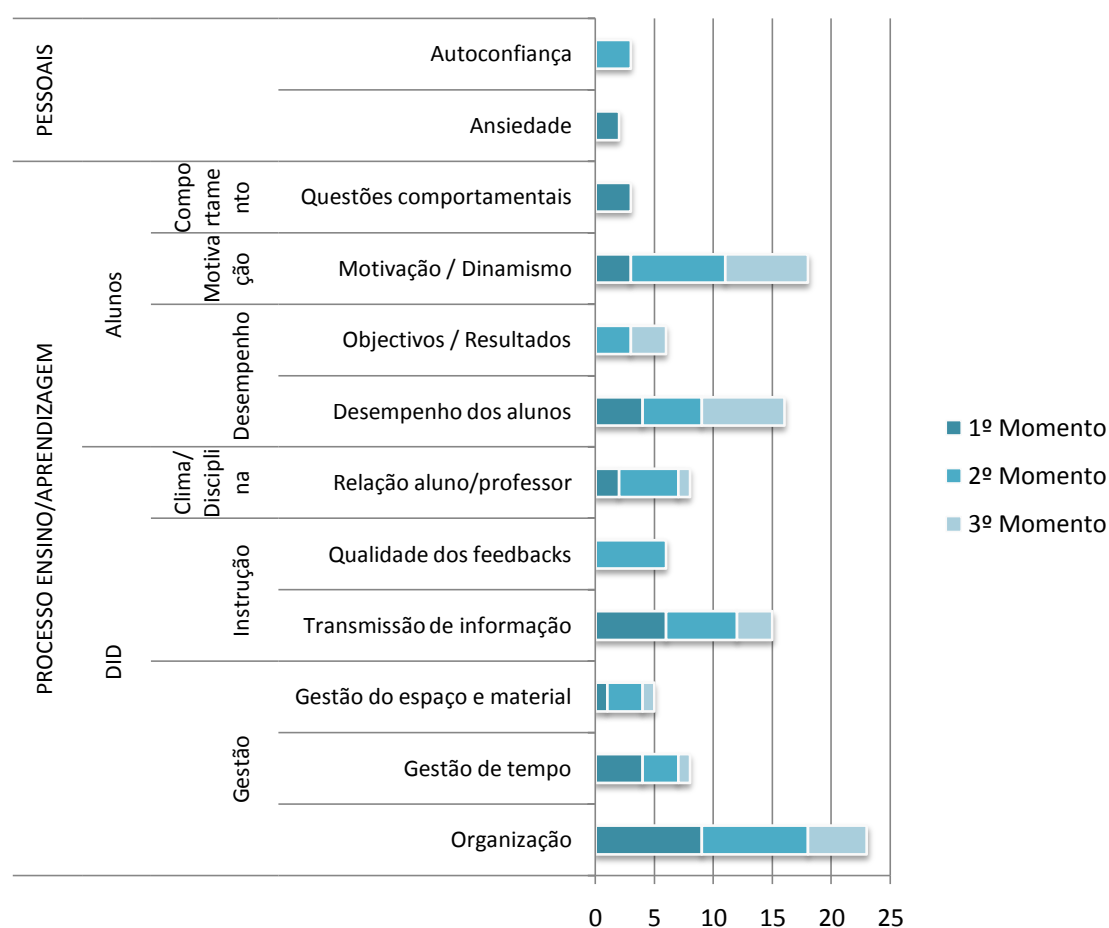


Gráfico 1: Dificuldades e conquistas emergentes nos 3 momentos de instrução

Como podemos verificar através do Gráfico 1, os aspetos de organização estiveram quase sempre presentes, quer como dificuldades, quer como conquistas.

A **organização** aparece muitas vezes diretamente relacionada com a gestão do tempo e gestão do espaço, como é visível nos excertos relativos ao 1º momento:

“A aula de hoje mostrou-me a necessidade prever e definir com precisão a forma de transição entre os exercícios. Pode perder-se algum tempo valioso na transição entre os exercícios, se não se conhecer bem o espaço e pensar como fazê-lo.” (1º Momento)

“A aula de hoje, em termos de organização, imperou pela simplicidade. O jogo reduzido de 3 x 3 e a situação privilegiada para a avaliação dos conteúdos programáticos preconizados. Então, de acordo com esta simplicidade, os problemas a nível de organização foram poucos.” (1º Momento)

Facilmente se verifica a diferenciação entre a citação da reflexão da aula 3 para a aula 6, em que o mesmo aspeto é tido como uma dificuldade na primeira e referido mais como uma pequena conquista na segunda.

Olhando para trás, vejo novamente a importância das reflexões sobre as aulas, talvez ainda com mais consciência do que então. Lembro-me perfeitamente

que estas pequenas conquistas nos dão força e motivação para nos superarmos todos os dias e ultrapassar novos obstáculos. Cada conquista dá-nos mais confiança para enfrentar um novo obstáculo que surja. Hoje vejo como é importante reter estas análises e voltar a olhar para elas, para que nos recordemos por onde passamos, o que sentimos, como superamos dificuldades, para nos lembrarmos do caminho que percorremos. Desta forma conseguimos olhar para trás a qualquer altura e reconhecer, reaprender se necessário e tomar decisões baseadas em experiências passadas e conhecimentos adquiridos e não em suposições deturpadas por uma falta de memória ou de referência.

Revejo as primeiras aprendizagens em excertos como o que se segue, onde ganho consciência daquilo que não funcionou tão bem, refletindo sobre isso e procurando definir os comportamentos a adotar para o corrigir.

“Ainda tenho um pouco a tendência de ser eu a controlar a distribuição do material, mas já me apercebi de que devo colocá-lo apenas preparado, e atribuir aos alunos as tarefas de pegar, manusear e guardar o material, porque se traduz numa razoável economia de tempo, que é aquele bem tão precioso para nós...” (1º Momento)

Mais uma vez os aspetos organizativos e a gestão do material e do tempo em perfeita dependência, como referido anteriormente. Após uma análise

transversal às reflexões das aulas, que também me ajudou bastante a reviver o ano de estágio. Lembro-me agora, e confirmo pelo que leio, que uma dificuldade que se manteve foi precisamente a gestão do tempo, quando a aula era dada num bloco de 40 minutos. Quando os aspetos organizacionais e de gestão do tempo pareciam estar mais dominados, havia sempre uma maior dificuldade em que isso acontecesse nas aulas de 40 minutos. Recordo-me que era minha opinião na altura e continua a sê-lo hoje: é insuficiente este período de tempo para uma aula de Educação Física com a qualidade que todos desejaríamos. Infelizmente, estas aulas tinham que existir e tenho que reconhecer que entre dar uma aula de 40 minutos ou nenhuma, prefiro ter a possibilidade de lecionar e a dos alunos terem mais um contacto semanal com a disciplina de Educação Física.

A **motivação** foi também uma preocupação emergente nas reflexões. Inicialmente pensei que o problema era só meu, mas rapidamente me apercebi que era uma característica da turma que se estendia às outras disciplinas. Este grupo de alunos era bastante bom em termos de comportamento, mas por outro lado, faltava-lhes iniciativa, proatividade e até alguma tenacidade. Ao longo do tempo fui refletindo sobre esta questão e fui analisando com mais detalhe as aulas em que consegui retirar deles uma maior entrega e dedicação na aula. Com isso fui aprendendo, eu próprio tive que mudar um pouco a minha

postura e penso que houve uma evolução gradual bastante satisfatória até ao final do ano letivo. Nota-se em algumas reflexões a minha satisfação por vê-los empenhados nas tarefas e motivados, tal pai sente orgulho nos filhos por serem bons alunos, motivados e interessados. Nos três excertos seguintes é possível percorrer, do 1º ao 3º momento, uma evolução nas reflexões, nesse sentido.

“Quanto ao jogo inicial, faltou um pouco de motivação, talvez por eu não a ter transmitido, os alunos jogaram e empenharam-se, mas não totalmente. Deveria também ter dado mais feedbacks positivos no final, às equipas vencedoras, ou encontrar uma forma de valorizar o seu esforço.” (1º Momento)

“Gostaria talvez de conseguir uma motivação maior nos alunos, visto que este é um problema da turma que se estende a todas as disciplinas, como já tive oportunidade de comentar com outros colegas.” (2º Momento)

“Esta foi uma das aulas em que consegui uma proximidade maior com os meus alunos e um clima de empatia e motivação mais elevado.” (3º Momento)

O **desempenho dos alunos** foi outra das preocupações emergentes durante o ano. As pequenas vitórias conseguidas neste aspeto são sempre referidas nas reflexões e recordo-me que eram estas pequenas vitórias que me enchiam de ânimo e me faziam querer ser cada vez melhor, refletindo sobre como foram

conseguidas e aprendendo com isso, sentimento patente no excerto que se segue:

“Uma das “vitórias” da aula foi conseguir que uma das alunas fizesse o rolamento à frente e à retaguarda (no plano inclinado), depois de se ter recusado a fazê-lo na avaliação, por medo, devido a uma má experiência do passado.” (2º Momento)

Reconheço a dependência do desempenho dos alunos com a qualidade da transmissão da informação aos alunos, pelo que assumo a minha cota de responsabilidade no próprio desempenho dos alunos. Hoje posso pensar que não é difícil um professor ignorar um pouco o seu papel neste domínio, responsabilizando apenas os alunos pelo seu próprio desempenho, atribuindo-o a diversos fatores. Acontece que o caminho mais fácil normalmente é o errado e devemos sempre recordar-nos de como funciona o processo de ensino e de aprendizagem, quem são os intervenientes e de quem são as responsabilidades. Quando nos debatemos com algum obstáculo ou analisamos alguma situação que nos preocupa devemos sempre partir para a análise com isto em mente, para o fazermos de uma forma justa, coerente e para obtermos daí ilações livres de erros de interpretação ou de pressupostos incorretos. Essa mesma noção está visível no excerto que se segue:

“A dificuldade revelou-se na explicação desta divisão e na realização do exercício, na fase inicial. Depois de percebida a mecânica do exercício, a sua execução começou a ser um pouco mais fluida.” (2º Momento)

No excerto seguinte, facilmente verificamos como a transmissão de informação, a motivação e o desempenho caminham lado a lado e estão dependentes.

Também por esta análise concluo que as minhas reflexões iniciais se focavam muito em questões particulares e, à medida que o tempo avançou, começaram a ser mais abrangentes, dirigindo-se a vários aspetos, como se fosse tendo aos poucos a capacidade de analisar transversalmente um maior número de fatores, bem como relacioná-los entre si e perceber como se influenciam mutuamente. Num excerto relativo ao 3º momento, torna-se mais evidente esta capacidade:

*“Apesar de tudo, os alunos mantiveram-se dentro da tarefa quando o haviam de fazer e atentos à **informação**. Nas próximas aulas penso enfatizar mais o jogo reduzido, bem como as formas jogadas que, não sendo tão tecnicistas, permitem criar um ambiente mais **motivante** e, por conseguinte, um maior empenho por parte dos alunos nas atividades e uma maior qualidade no **desempenho** motor, no que toca às qualidades **físicas**.” (3º Momento)*

A relação aluno/professor surge nas reflexões como uma preocupação muitas vezes relacionada com a motivação e o desempenho dos mesmos. As questões de indisciplina não são tão relevantes, uma vez que a turma era bastante disciplinada no seu geral. Recordo a importância que tiveram, para mim, frases como aquela que se encontra entre parêntesis, no excerto do 3º Momento que se segue:

“Ainda que os alunos estivessem empenhados nos exercícios, sinto que ainda não consegui motivá-los ao seu máximo, nem perto disso. Preciso de trabalhar melhor a minha interação com eles (embora esteja a melhorar bastante), a proximidade e ritmo da aula, para que eles deem o melhor de si.” (3º Momento)

4.3. Estratégias

Olhando agora para trás, penso ainda mais em como fui privilegiado por ter uma turma só para mim e esta ser uma turma que me desafiou em determinados aspetos, mas que a nível de disciplina era muito boa.

Foi bom ser colocado perante uma turma que praticamente não tinha problemas de disciplina, mas que exigia estratégias de motivação para que os alunos se mantivessem empenhados nas tarefas. Os alunos obrigaram-me a refletir muito sobre a relação com eles e a minha postura em aula. Eu estava mentalmente preparado para receber uma turma mais indisciplinada e aos poucos tive que me soltar um pouco, preocupar-me mais com a **criação de regras e rotinas**, e menos com a disciplina. Tive, por vezes, que cultivar um pouco a irreverência, criar momentos puramente lúdicos, dar oportunidade aos alunos de se expandirem e soltarem um pouco (exatamente o oposto daquilo que eu esperava).

A **responsabilização dos alunos** nas tarefas e rotinas na aula (desde gestão do material a tarefas de observação, ajudas e avaliação dos colegas) foi também uma estratégia que aos poucos os tornou mais pró-ativos e mais empenhados. Estes miúdos eram demasiado passivos e começaram a participar mais e a demonstrar mais empenho quando sentiram que eles próprios também construíam a aula, que por vezes tinham oportunidade de ajudar os colegas a

aprender, que podiam ser pequenos professores e que os conhecimentos que adquiriam poderiam ser utilizados para se ajudarem mutuamente.

Outra estratégia que utilizei foi a **definição de objetivos** (a curto e médio prazo), com o cuidado de recompensar os alunos pelos objetivos atingidos. Nesta matéria, para mim, é muito importante prometermos apenas aquilo que podemos cumprir e nunca, mas nunca deixar de cumprir com aquilo que prometemos. O ideal numa recompensa é que esta não deixe de ser uma situação de aprendizagem, mesmo que os alunos não se apercebam do mesmo. Por vezes, o simples facto de reservar uma parte da aula para jogo, mesmo que seja de uma modalidade ainda não abordada, mas que faça parte do programa, faz todo o sentido. Estamos a recompensar os alunos pelo seu desempenho e ao mesmo tempo a fazer uma avaliação informal e a fornecer já alguns feedbacks úteis para a futura abordagem à modalidade.

5. O Estágio Profissional segundo a perspectiva do Estudante
Estagiário: das expectativas às concepções acerca de ser
Estudante Estagiário e Professor.

Resumo

O presente teve como propósito central caracterizar a perspectiva dos Estudantes Estagiários acerca do Estágio Profissional (EP). Mais especificamente, procura descrever e interpretar expectativas iniciais dos Estudantes Estagiários face ao EP, o primeiro impacto com o contexto de Estágio e as suas perspetivas sobre os conceitos de “ser estudante estagiário”, “ser professor” e “ser professor de Educação Física”.

Para a recolha dos dados procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada a cinco Estudantes Estagiários, no decurso da sua experiência de EP, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) do ano letivo 2010/2011.

Os resultados deste estudo evidenciam que, entre as expectativas dos Estudantes Estagiários, os temas de carácter pessoal como a ansiedade, o receio e o entusiasmo, são aqueles a que estes atribuem maior relevância.

Após o impacto inicial com o contexto de Estágio, os entrevistados demonstram atribuir diferentes graus de relevância a seis fatores/intervenientes nesta sua experiência, pela seguinte ordem: Professor Cooperante, Orientador, Turma Núcleo de Estágio, Grupo de Educação Física e Escola.

Os entrevistados mostraram alguma dificuldade em produzir definições conceptuais às questões acerca de “Ser Estudante Estagiário”, “Ser Professor” e “Ser Professor de Educação Física”, sendo que na primeira remeteram as suas respostas maioritariamente para a caracterização do Estágio e na segunda para o papel e funções do professor. Nas respostas à última questão, os entrevistados distinguem o professor de Educação Física pela posição privilegiada nas relações humanas dentro e fora do contexto de aula e pela responsabilidade acrescida na formação dos alunos.

Palavras-chave: Estagiário, Educação Física, Estágio Profissional

5.1. Introdução

O desenvolvimento deste estudo procura enriquecer o presente documento com outras perspectivas de Estudantes Estagiários sobre a realidade do Estágio Profissional e, simultaneamente, evidenciar a importância desta experiência na formação dos futuros professores de Educação Física.

Segundo Piéron (1996), as pesquisas revelam que o estágio pedagógico no ensino tem sido considerado pelos académicos como a experiência mais útil da preparação profissional.

O Estágio é encarado por muitos como o primeiro grande momento de confrontação da formação teórica com a prática de ensino no contexto real. Neste enquadramento, após anos de formação e aquisição de conhecimentos, o Estágio surge como a possibilidade de experiência prática que Matos (1989) valoriza como forma de conhecimento útil, no confronto da relação teoria-prática em que a experiência é fonte de formação e de aquisição de competência.

O confronto da relação teoria-prática apenas faz sentido e aporta conhecimentos fundamentados e estruturados ao Estudante Estagiário, se a sua prática for objeto de reflexão. Contudo, e segundo Zeichner (1993, p. 18) “*a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e*

ensinadas aos professores (...). Ser reflexivo é uma maneira de ser professor”.

Como refere o autor, não é possível ensinar o Estudante Estagiário a tornar-se um professor reflexivo através de uma mera transmissão de conhecimentos. A formação de professores deve procurar cultivar a atitude reflexiva, criando profissionais capazes de aprender, de forma autónoma e fundamentada, através da reflexão acerca da sua prática.

Já para Nóvoa (1993), os práticos reflexivos, através da reflexão-ação, são capazes de ter uma visão crítica sobre a sua atividade, o que lhes permite fazer alterações fundamentadas das metodologias e estratégias utilizadas.

Por sua vez, Shulman (1987) refere que a reflexão se reporta ao que o professor faz quando, em retrospectiva, analisa o ensino e a aprendizagem, quando reconstrói os conhecimentos, os sentimentos e as ações. Por outras palavras, Alarcão (1996) afirma que essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionamos diferentemente a ação.

A aplicação das entrevistas, no presente estudo, não deixa de ser uma forma de cultivar a reflexão nos Estudantes Estagiários. A elaboração do guião foi propositadamente orientada para uma entrevista semiestruturada, para permitir que os entrevistados tivessem alguma liberdade para transmitirem a forma como vivenciaram a sua experiência de Estágio Profissional. Desta forma, a importância e as definições atribuídas por cada um aos diversos temas sobre

os quais foram questionados é, no fundo, uma reflexão sobre a sua experiência prática de Estágio.

5.2. Material e métodos

5.2.1. Participantes

Participaram neste estudo 5 Estudantes Estagiários da FADEUP (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) a frequentar o Estágio Profissional no 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no ano letivo de 2010/2011.

O número de participantes no estudo não é representativo do universo em estudo, mas tal como afirma Vale (2000), neste tipo de abordagem metodológica qualitativa não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo. Neste caso, não quer dizer que a amostra não devesse ser mais representativa, mas sim que os sujeitos que a compõem deveriam (como acontece) estar a partilhar o mesmo tipo de experiência, de uma forma contemporânea, ou seja, serem todos alunos estagiários no decurso da sua experiência de Estágio Profissional, que é o contexto em análise neste estudo.

5.2.2. Instrumentos

Os participantes foram submetidos a entrevistas individuais semiestruturadas, orientadas por um guião previamente definido (Quadro 2).

Quadro 2: Guião da entrevista aplicada aos Estudantes Estagiários

<i>Guião de entrevista - Estudante estagiário(a)</i> <i>Quais as expectativas iniciais face ao estágio?</i> <i>Como foi o primeiro impacto em relação:</i> - à turma? - à escola, enquanto espaço físico? - ao Professor Cooperante? - ao Orientador/supervisor da faculdade? - ao núcleo de estágio? - ao grupo de Educação Física? <i>O que é ser Estudante estagiário?</i> <i>O que é ser Professor?</i> <i>Qual o papel, ou quais os papéis do Professor?</i> <i>Qual a função, ou quais as funções do Professor?</i> <i>O que é ser Professor de Educação Física?</i> <i>O que distingue o Professor de Educação Física dos restantes Professores?</i>

Sendo a intenção primordial deste estudo a recolha de dados relativos à perspetiva dos estagiários, a entrevista, enquanto instrumento de recolha de dados, torna-se essencial, pois através desta é possível perceber a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências. Como afirmam Bogdan et al,

(1994) esta é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

Merriam (1988) acrescenta, descrevendo o estudo qualitativo como sendo de carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo.

5.2.3. Procedimentos de recolha e de análise dos dados

Os sujeitos foram entrevistados num ambiente isolado, para evitar interrupções e a presença de outros elementos ou sujeitos que condicionassem as suas respostas. As entrevistas foram gravadas integralmente em suporte áudio, recorrendo a um gravador Digital Voice 2 e, posteriormente, transcritas para suporte de texto digital, em formato de documento do Microsoft Word.

Dada a necessidade de classificar ou codificar a informação das entrevistas, partiu-se para uma leitura prévia das mesmas, com o objetivo de criar um quadro de categorias, emanadas a partir do guião da entrevista, mas incorporando também o conteúdo das respostas dos entrevistados. Deste modo, as indicações de Bardin (2004), que sugerem que a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir-se um sistema de categorias, de forma a dotar os dados de uma estrutura lógica, foi tido em conta.

Numa primeira categoria, recolheram-se as referências relativamente às expectativas dos entrevistados face ao Estágio Profissional. Durante a análise preliminar identificaram-se expectativas de índole distinta, pelo que se criaram duas subcategorias de expectativas: pessoais e profissionais.

Um segundo tema, presente no guião da entrevista remete para o primeiro impacto, do ponto de vista do estagiário, na experiência de EP, em relação a

um conjunto de 6 fatores: a escola, o aluno/turma, o grupo de Educação Física, o professor cooperante, o orientador e o núcleo de estágio. Aspectos estes, que foram considerados subcategorias. Enquanto estas duas primeiras categorias se focam mais em aspectos expectáveis e experiências concretas vividas e sentidas, as três categorias seguintes debruçam-se mais sobre modelos conceptuais, na perspectiva do sujeito, sobre o que é ser: Estudante Estagiário, Professor e Professor de Educação Física. Dentro da categoria “ser professor”, numa fase inicial, foram ainda definidas 3 categorias: papel, funções e modelo. O guião da entrevista compunha essencialmente 3 questões relacionadas com esta categoria. Uma primeira questão procurava uma definição conceptual na perspectiva do entrevistado do que é ser professor e duas outras remetiam, respetivamente para o papel e funções do professor.

Inicialmente estava prevista a codificação destas 3 questões em subcategorias próprias, mas após a análise preliminar aos conteúdos das respostas, constatou-se que, na resposta à primeira questão, todas as respostas recaíram sobre o(s) papel(éis) do professor e as suas funções. Deste modo, foi decidida a eliminação da subcategoria “ser professor”, sendo contabilizadas as referências às duas subcategorias remanescentes.

O resultado final da estrutura de categorias e subcategorias para análise das entrevistas é visível no Quadro 3, que a seguir se apresenta.

Quadro 3 – Estrutura de categorias e subcategorias para análise das entrevistas

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1. Expectativas	1.1 Pessoais
	1.2 Profissionais
2. Impacto	2.1 Escola
	2.2 Aluno/turma
	2.3 Grupo E. Física
	2.4 Professor Cooperante
	2.5 Orientador
	2.6 Núcleo de Estágio
3. Ser Estudante Estagiário	
4. Ser Professor	4.1 Papel
	4.2 Funções
5. Ser Professor de Educação Física	

No processo de codificação, foi adotado um método de leitura e marcação diferenciada por cores, para facilitar a contabilização do número de referências encontradas relativas a cada categoria.

A identificação das referências apenas foi possível através da interpretação do conteúdo das respostas, identificando cada argumento, frase ou conceito diretamente relacionado com uma das categorias ou subcategorias, ignorando repetições de significado ou sentido de palavras ou frases.

Importa ainda ressaltar, dado o caráter semiestruturado da entrevista que permite ao entrevistado alguma liberdade nas respostas, que nem sempre os entrevistados responderam especificamente ao pretendido pelo entrevistador, ao mesmo tempo que fizeram referências a categorias fora das perguntas mais

orientadas para as mesmas, sendo que essas referências também foram contabilizadas.

Na apresentação dos resultados e no sentido de manter o anonimato e confidencialidade dos entrevistados, estes são referidos como “Entrevistado x”, sendo que “x” se trata da numeração de ordem 1 a 5 atribuída aleatoriamente aos mesmos.

5.3. Apresentação e discussão dos resultados

Realizada a análise dos resultados, a tabela de registo de frequências (adaptada da tabela de codificação de categorias e subcategorias) demonstra a frequência, por entrevistado, por categoria/subcategoria, das referências identificadas nas entrevistas.

Onde se verificou a presença de subcategorias, foi calculado o somatório de referências para toda a categoria, permitindo assim aferir o peso relativo das suas subcategorias.

A apresentação dos resultados foi efetuada recorrendo a dados de natureza quantitativa, mas fundamentalmente interpretativa. Assim, procurou-se não só descrever, por recurso às frequências dos dados obtidos, como também interpretar esses dados, tendo como suporte os excertos das respostas dadas pelos entrevistados, os Estudantes Estagiários atores do processo de Estágio Profissional.

5.3.1. Expectativas iniciais face ao Estágio Profissional

As expectativas face ao EP, como referido anteriormente, repartiram-se entre os aspetos do campo pessoal e profissional.

Embora possamos notar uma clara predominância do número de referências relativas aos aspetos pessoais, convém realçar que, dos 5 entrevistados, 3 deles não fizeram qualquer referência a expectativas relativas à atividade profissional, mas apenas a aspetos pessoais. Assim sendo, os 42% de referências relevantes, no campo profissional, foram mencionadas apenas por 2 dos entrevistados.



Gráfico 2: Expectativas iniciais face ao Estágio Profissional, por entrevistado.

Em relação às **expectativas pessoais**, grande parte das referências remetem para o campo atitudinal, reportando-se a sentimentos como o entusiasmo, a

ansiedade e o receio, sentimentos estes visíveis nos excertos a seguir apresentados:

“As minhas expectativas, baseiam-se essencialmente no facto de poder perder o medo, o receio que tenho da atividade que estou a exercer...” (Entrevistado 4)

“Numa fase inicial, houve simultaneamente entusiasmo, vontade em começar, e por outro lado, existiu algum receio, na medida em que eu pensei “será que estou realmente preparado para isto?” (Entrevistado 2)

Dentro da categoria das **expectativas profissionais**, as referências remeteram-se mais às funções do professor no contexto do processo de ensino e de aprendizagem do que com modelos conceptuais da atividade da docência, como podemos verificar pelo excerto que se segue.

“Bem, é assim: há aquelas expectativas iniciais, que acho que são transversais a qualquer colega, que são o ter que planejar, ter que refletir, ter que justificar...”
(Entrevistado 5)

Em síntese, no que se refere às **expectativas** dos Estudantes Estagiários face à experiência de EP, o maior peso recai sobre os sentimentos, mais precisamente sobre a ansiedade e receio que muitos deles afirmam sentir antes de iniciar esta experiência em contexto real de ensino.

Certo é, também, que se verifica, pela análise do conteúdo da restante entrevista, que estes sentimentos se dissipam naturalmente após o primeiro contacto com a realidade do contexto de EP.

5.3.2. Impacto inicial

Antes de procedermos à descrição e interpretação dos dados de acordo com as subcategorias em que foram codificadas as categorias relativas ao impacto inicial, realçamos o facto da percentagem relativa de referências ao Professor Cooperante e ao Orientador serem muito próximas e as mais elevadas (Gráfico 3).

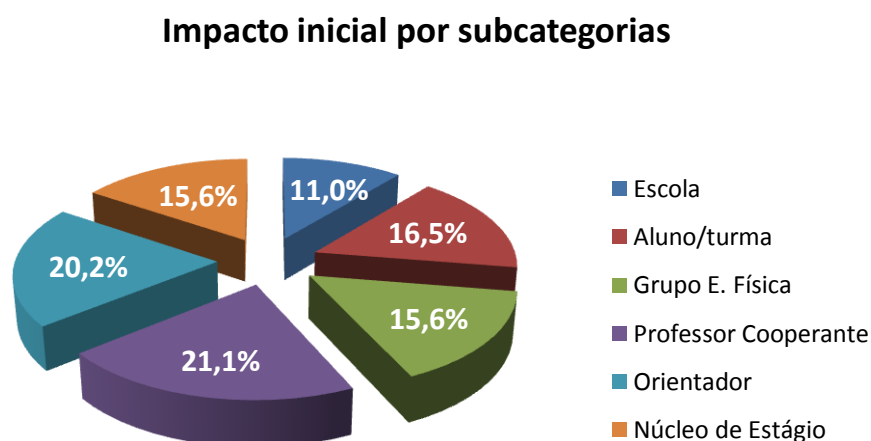


Gráfico 3: Impacto inicial: percentagem relativa de referências nas suas subcategorias

De facto, é visível que os Estudantes Estagiários atribuem grande importância ao Professor Cooperante e Orientador da Faculdade e seus respectivos papéis, na sua experiência de EP.

Numa interpretação integrada, podemos relacionar este dado com as expectativas iniciais e com as referências aos sentimentos de ansiedade e receio, na medida em que os Estudantes Estagiários vêem o Professor Cooperante e o Orientador como dois pilares de sustentação à iniciação da sua prática profissional.

O Gráfico 4 quantifica o número de referências em cada uma das subcategorias relativas ao primeiro impacto sentido por cada um dos entrevistados, no contexto de EP, sendo que permite uma análise comparativa entre estes, da importância atribuída a cada uma das subcategorias.

De salientar que, no global da categoria, se podem observar diferenças relevantes do total de referências entre alguns entrevistados. Este facto parece estar relacionado com o próprio tipo de discurso de cada um dos entrevistados, bem como com a sua capacidade em focalizar as respostas para os objetivos das questões colocadas. Mais uma vez devemos salientar que o objetivo primordial das entrevistas semiestruturadas não é obter resultados quantitativos, mas sim a perspetiva fiel dos entrevistados em relação às suas

experiências, permitindo alguma liberdade nas respostas, dentro da uma orientação dada pelo guião da entrevista.

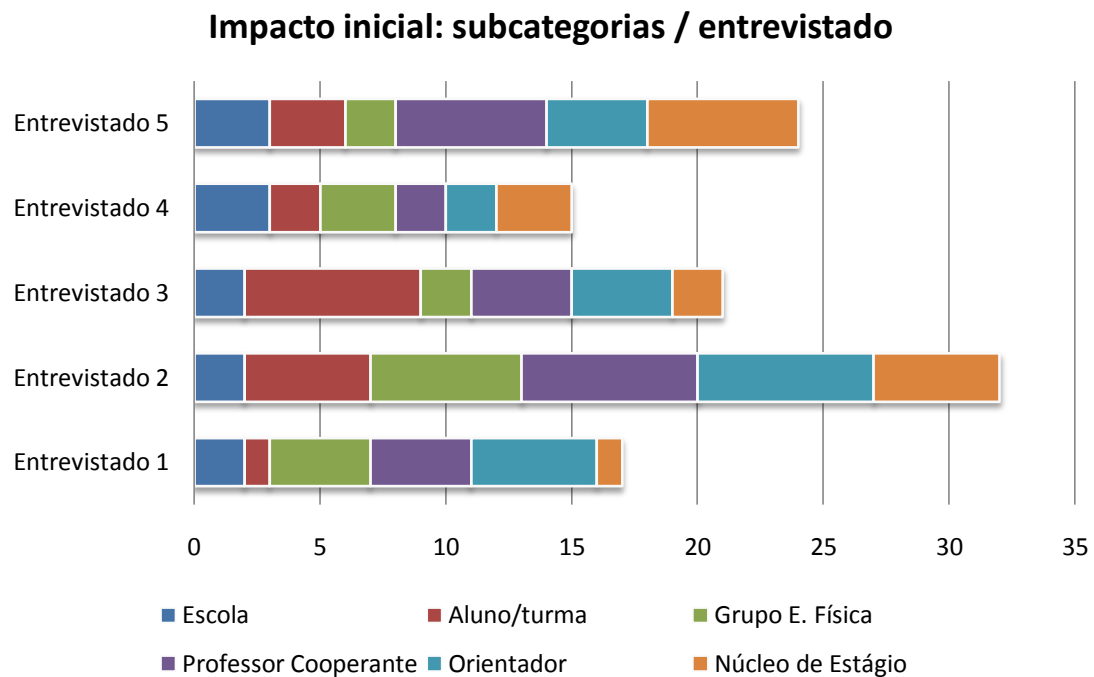


Gráfico 4: Referências ao impacto inicial, por subcategorias, por entrevistado.

Reportando-nos agora a cada uma das subcategorias é de realçar que as referências encontradas relativamente à **escola**, são maioritariamente acerca do espaço físico, sendo que a opinião dos Estudantes Estagiários diverge, o que se repercute em algumas alusões aos sentimentos experimentados por cada um no primeiro contacto que tiveram com o contexto escolar, como se verifica no discurso dos entrevistados 4 e 1.

“Enquanto espaço físico eu pensei que tinha melhores condições do que o que tenho (...) pensava-se que ia ter um pavilhão com um campo de futsal e não, aquilo é uma

antiga biblioteca em que o espaço máximo é um campo de basquetebol.” (Entrevistado 4)

“A escola tem dois pavilhões, uma para as aulas e outro para Educação Física e o espaço é ótimo.” (Entrevistado 1)

Apesar de existirem referências positivas em relação aos espaços físicos da escola, as referências negativas estão em número claramente superior. Estas prendem-se sobretudo com a falta de espaços e condições para a prática profissional e de climatização na escola.

Entendemos agora que teria sido pertinente quantificar estas diferenças, caso fosse possível escrutinar se estas se devem à realidade dos espaços e condições de cada escola, ou à interpretação subjetiva dos entrevistados face às suas expectativas iniciais, como é visível nas palavras dos entrevistados 3 e 2.

“Enquanto espaço físico, eu já conhecia a escola e a única coisa que eu sinto (ainda agora sinto) é que muitas vezes eu entro na escola e ainda me sinto um bocado aluna.”
(Entrevistado 3)

“O meu primeiro impacto em relação à escola em si, a nível da população escolar, foi muito positivo.” (Entrevistado 2)

Através de uma análise transversal às respostas dos entrevistados, é possível inferir que as diferentes opiniões e sentimentos parecem ser influenciadas não

só pelo espaço físico, mas também pela comunidade escolar e a forma como os entrevistados experienciam o seu primeiro contacto com todo o contexto escolar onde irão realizar a sua prática profissional.

Na categoria “**aluno/turma**” englobam-se todas as referências que se reportam aos alunos, quer individualmente, quer em grupos, bem como à turma enquanto coletivo, no que concerne às características e respetivo impacto sobre o estudante estagiário. Não tendo sido registadas referências a nível individual, em termos de alunos, os resultados incidiram sobre a caracterização geral da turma. Foi mantido o nome inicial da categoria, uma vez que algumas caracterizações da turma são notoriamente influenciadas pela opinião do estudante estagiário face aos alunos em que focalizou mais a sua atenção.

No primeiro contacto com a turma há referências que mostram claramente uma reflexão por parte do entrevistado sobre a importância do primeiro contacto com a turma, quer para si, quer para os alunos (Entrevistado 1).

“Eu apercebi-me (e não tinha noção) que o primeiro contacto com uma turma é essencial para se definir a imagem que eles têm e isso vai definir o resto do ano.”

(Entrevistado 1)

No global, dentro desta categoria, as referências remetem-se à caracterização da turma por dimensão, faixas etárias ou mesmo predominância de alunos de um sexo sobre o outro, como é exemplo o excerto que se segue:

“...ainda mais satisfeito fiquei quando soube que ia ficar com uma turma do 6º ano, meninos exatamente da mesma idade com os que eu estou habituado a lidar.”

(Entrevistado 2)

Na observação ao Gráfico 4, podemos constatar que o “Entrevistado 3”, evidenciou um número de referências superior aos demais, nesta categoria. Este facto encontra explicação nas diversas caracterizações atribuídas aos alunos da turma, que foram mencionadas e consideradas individualmente. No excerto que se segue, podemos identificar 3 caracterizações distintas que o Entrevistado 3 atribuiu numa só frase: “elétricos”, “muito educados” e “muito faladores”.

“... eles são muito elétricos, apesar de serem muito educados (...) são muito faladores...” (Entrevistado 3)

Dentro da categoria do impacto inicial, a subcategoria relativa ao **Núcleo de Estágio** é aquela onde se encontraram menos referências. Estas reportam-se essencialmente ao conhecimento prévio dos colegas do grupo, havendo um

número mais reduzido de referências relativas ao funcionamento ou relação entre os elementos do Núcleo de Estágio.

Dos 5 entrevistados, apenas um afirmou não ter qualquer relação prévia com os colegas do Núcleo de Estágio, o que parece indicar que existe um “critério” de seleção, ou uma negociação entre os alunos previamente à constituição do Núcleo de Estágio, aquando da candidatura para o Estágio. Seguem-se excertos de cada um dos cinco entrevistados, onde esta ideia está patente:

“O núcleo de estágio, já os conhecia, foram da minha turma e um deles conheci durante toda a minha vida, desde que nasci até agora.” (Entrevistado 1)

“Ambos os meus colegas foram meus colegas na licenciatura (...) a relação de amizade entre os 3 já existia e foi sem problema nenhum que começamos a trabalhar em conjunto.” (Entrevistado 2)

“... já nos conhecemos desde o 1º ano de faculdade.” (Entrevistado 3)

“Conhecia-os de vista, mas não tinha qualquer relacionamento assim mais próximo com eles (...) não há qualquer tipo de competitividade; há uma entreaajuda muito grande” (Entrevistado 4)

“...em relação ao meu grupo de estágio, eu já conhecia. Primeiro um deles, tinha sido da minha turma, aqui na Faculdade (...) integramo-nos todos bem e funcionamos bem e acho que com lealdade...” (Entrevistado 5)

As perspectivas dos entrevistados acerca do **Grupo de Educação Física (GEF)** em que ficaram integrados, divergiram entre eles, sendo que não se verificou qualquer preponderância sobre algum aspecto nas opiniões registradas.

Foram registradas, sobretudo, referências caracterizadoras do GEF relativas ao ambiente sentido pelos entrevistados, à relação entre o GEF e os entrevistados e à influência dessas relações na prática profissional do estudante estagiário, como podemos constatar, respetivamente, nos três excertos seguintes.

“Trata-se de um grupo que, na sua generalidade, é muito coeso, muito homogéneo.”

(Entrevistado 2)

“...não existem pessoas indisponíveis.”(Entrevistado 2)

“Há ali um grupinho de pessoas com uma certa idade que depois veem os mais novos que são colocados agora, que querem fazer alguma coisa diferente, mais dinâmica e não há assim tanta recetividade.”(Entrevistado 4)

O papel assumido pelo Professor Cooperante, na perspectiva dos entrevistados, é fundamental no seu processo formativo. De uma forma geral, este é caracterizado pela experiência e disponibilidade, sendo a figura presente na escola, com mais experiência, a quem recorrem para resolução de problemas inerentes à prática da atividade de ensino no dia a dia. A questão da

disponibilidade é a mais referida pelos entrevistados, relativamente ao Professor Cooperante.

“A professora cooperante tem tido disponibilidade total para nos apoiar.” (Entrevistado 2)

Encontraram-se também referências às expectativas dos entrevistados quanto ao papel do Professor Cooperante e uma confrontação dessas mesmas expectativas com a realidade, após o início da experiência do Estágio Profissional.

“Pensei que iria interferir muito mais no meu planeamento, nas minhas decisões, mas não faz isso e eu por um lado até agradeço e acho que é muito bom...” (Entrevistado 4)

Um dos entrevistados tende a fazer uma “transferência” entre o papel do Professor Cooperante e o Orientador.

“... eu tenho uma Cooperante que tem 57 anos (...) noto algumas diferenças naquilo que ela aprendeu para aquilo que nós aprendemos aqui e será muito mais fácil, na minha ótica, a Orientadora orientar-nos perante aquilo que a Faculdade exige, do que ser a Professora Cooperante.” (Entrevistado 5)

Com a ressalva de uma interpretação menos objetiva, esta transferência de papéis parece dever-se sobretudo à preocupação do entrevistado em cumprir com as exigências da Faculdade e não apenas por falta de identificação com a formação do Professor Cooperante, como referido.

O professor **Orientador** e o seu papel junto dos Estudantes Estagiários é visto por estes com uma importância fundamental no processo de Estágio Profissional, enquanto experiência de prática de ensino supervisionada.

Foram identificadas também, nesta categoria, referências conceptuais sobre o papel ou as funções do Orientador, segundo as perspetivas dos entrevistados⁽¹⁾, juntamente com caracterizações específicas⁽²⁾ do Orientador designado a cada um, estas em maior número.

(1)“... o professor Orientador está lá para definir o que temos que fazer (...) (2)é uma pessoa muito jovem e pelo que eu entendi é uma pessoa que tem uma capacidade de análise social e mesmo técnica das coisas muito rápida e profunda.” (Entrevistado 1)

A importância que o professor Orientador assume perante cada um dos entrevistados, surge com alguma frequência no seu discurso.

“... é uma pessoa que está muito por dentro das exigências e necessidades do estágio e tem sido, não digo um braço direito, mas um apoio indispensável na minha ótica.”

(Entrevistado 2)

Existe ainda um aspeto que parece ser transversal aos entrevistados, que é o facto de possuírem, mesmo antes de conhecerem pessoalmente o seu professor Orientador, uma imagem ou uma ideia pré-concebida de um ou até de vários professores Orientadores da Faculdade.

“...quando soube que era ela, fiquei mesmo muito feliz, porque sei que é a que... melhor a qualidade e a que mais percebe do assunto, segundo dizem.” (Entrevistado 4)

“... há aqueles orientadores que... que convinha nós termos e há aqueles que convinha evitarmos...” (Entrevistado 5)

Este facto torna-se pertinente na medida em que os Estudantes Estagiários, apesar de atribuírem uma importância equiparada ao professor Cooperante e ao professor Orientador (reforçada novamente pela frequência das referências a ambos no Gráfico 3), fazem uma distinção clara entre os seus papéis e contextos de intervenção, atribuindo ao professor Orientador uma responsabilidade acrescida na sua avaliação enquanto estudantes.

5.3.3. Ser estudante estagiário

As respostas dadas pelos entrevistados relativamente ao que é ser Estudante Estagiário foram por vezes orientadas, inadvertidamente, para a importância da experiência do Estágio Profissional, em detrimento da sua perspetiva conceptual do que é ser Estudante Estagiário. (Entrevistado 2)

“Ser estudante estagiário é uma situação privilegiada, porque podemos experienciar aquilo que é de facto a atividade de docente e ter uma pessoa que está a observar os nossos passos, que nos dá apoio a toda a hora e estamos numa situação em que somos orientados a todo o momento...” (Entrevistado 2)

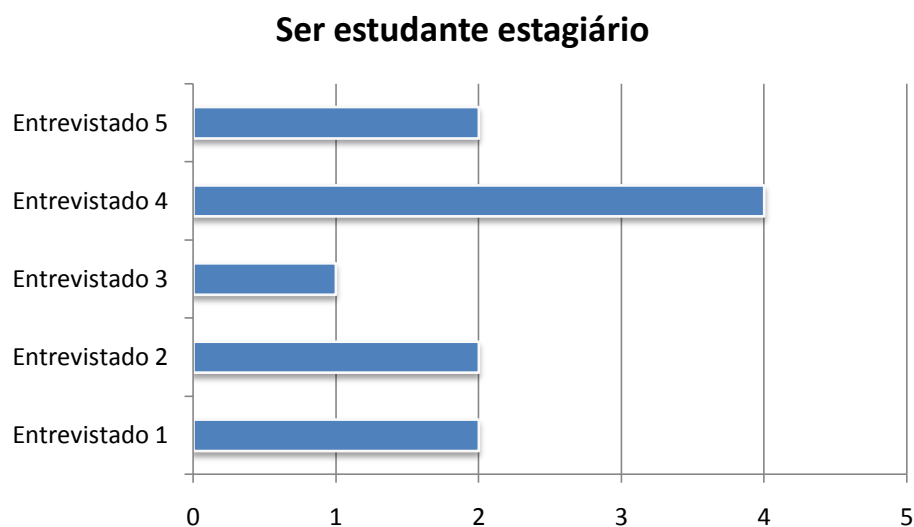


Gráfico 5: Número de referências ao conceito de “Estudante Estagiário”, por entrevistado.

É comum a todos os entrevistados a dificuldade de centrar as respostas no objetivo da questão colocada, sendo que, mesmo iniciando a resposta por “ser estagiário(a) é...” acabam por orientar a resposta para a caracterização da experiência de EP, evitando a definição conceptual, dos papéis ou funções relacionadas com o facto de serem Estudantes Estagiários. Orientação esta visível o excerto que se segue:

“Ser estudante estagiária é, no fundo uma fase de transição em que estou a aprender e exercer aquilo que escolhi para a minha vida...” (Entrevistado 4)

Não obstante este facto, foram registadas todas as referências relacionadas com a experiência de EP, pois certamente fazem parte daquela que é a conceção individual de cada entrevistado acerca do que é ser Estudante Estagiário. Nos excertos seguintes é possível observar exemplos dessas referências. (Entrevistados 2 e 1)

“...é uma situação privilegiada, porque podemos experienciar aquilo que é de facto a actividade de docente e ter uma pessoa que está a observar os nossos passos, que nos dá apoio a toda a hora e estamos numa situação em que somos orientados a todo o momento...” (Entrevistado 2)

“É como pôr-me num barco e ir para o mar, onde nunca naveguei...” (Entrevistado 1)

A esta noção associam-se outras que se reportam à questão da dualidade de papéis, de contextos e de funções por que os Estudantes Estagiários passam, ora como estudantes da faculdade que estão a trabalhar para obter uma nota

final, ora como professores de uma turma, num contexto escolar real de ensino e de aprendizagem. (Entrevistado 3)

“...é um bocado o problema se calhar de nós ainda sentirmo-nos estudantes, mas ao mesmo tempo somos professores em determinadas horas...” (Entrevistado 3)

5.3.4. Ser professor

Os resultados apresentados no Gráfico 6 evidenciam uma grande variabilidade no número de referências, com uma predominância sobre a subcategoria do papel do professor sobre as funções. Na tentativa de conceptualizar o que é ser professor, a maioria dos entrevistados remeteram as suas respostas para o papel do professor, referências estas que vieram a ser contabilizadas com os dados da respostas à questão diretamente relacionada com o papel do professor. Mesmo quando questionados diretamente sobre as funções do professor, é evidente a dificuldade por parte de alguns entrevistados (1 e 4) em enunciar essas funções.

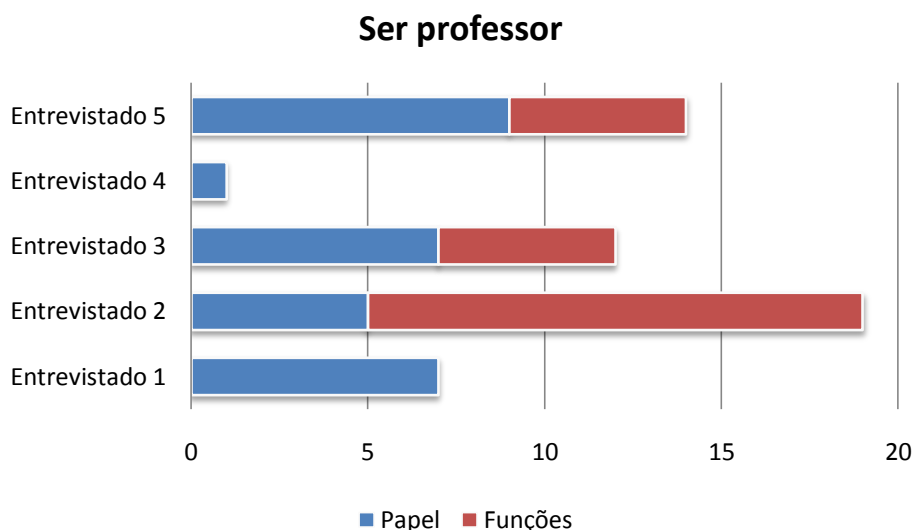


Gráfico 6: Número cumulativo de registos relativos ao papel e funções do professor, por entrevistado.

Além da dificuldade na definição do papel do professor e suas funções, em alguns casos, verificou-se uma certa ambiguidade ou dificuldade na distinção destes dois conceitos. A dificuldade desta distinção está bem patente nos excertos a seguir apresentados:

*“...o **papel** do professor não termina dentro sala de aula ou dentro do pavilhão, no nosso caso; abrange mais um conjunto de coisas, como a escola e a comunidade.”*

(Entrevistado 2)

“...não ficar parado no tempo: atualizar-se, estudar, frequentar ações de formação. É de facto um papel importante do professor manter-se atualizado.” (Entrevistado 2)

*“Primeiro, o grande **papel** é ensinar (...) ensinar regras (...) ensinar rotinas (...) ensiná-los a estar quietos numa cadeira (...) ensinar os conteúdos em si (...) ensinar o saber estar dentro de uma escola e ao mesmo tempo dentro de uma sociedade...”*

(Entrevistado 3)

*“Eu acho que os **papéis** são muitos e variados, não devem ser só estes de transmitir a matéria específica da disciplina (...) mas formar, também e inculcar princípios de (...) profundidade, de excelência.”* (Entrevistado 5)

*“Além da **função** de didata, o professor tem uma responsabilidade social...”*

(Entrevistado 2)

*“O professor pode ter **funções**, pronto, de diretor de turma (...). Podem ser coordenadores de departamentos...”* (Entrevistado 3)

*“... nalguns casos também a **função** é os professores conseguirem cumprir os programas que lhes são atribuídos....”* (Entrevistado 5)

Numa tentativa de sintetizar todas as perspetivas dos Estudantes Estagiários sobre o **papel do professor**, através das suas próprias palavras, podemos tentar defini-lo como um papel abrangente, que passa pela sala de aula, pela escola e a comunidade. O professor não só ensina regras, rotinas, disciplina e conteúdos, mas incute também princípios de profundidade e excelência, ensinando os alunos a saber estar na escola e na sociedade. É também seu papel estudar e manter-se atualizado, para não ficar parado no tempo.

Procurando a mesma síntese em relação às **funções do professor**, podemos dizer que o professor, segundo os Estudantes Estagiários, assume as funções de: didata, com responsabilidade social, que tenta cumprir os programas que lhes são atribuídos, podendo ainda assumir funções de diretor de turma ou coordenador de departamentos.

5.3.5. Ser professor de Educação Física

Na presente categoria englobam-se todas as referências especificamente relacionadas com a conceção individual de cada entrevistado do que é ser professor de Educação Física (EF).

Numa análise geral é de destacar que todos os entrevistados expuseram nas suas respostas, pelo menos 3 referências distintas relativas a esta questão (Gráfico 7).

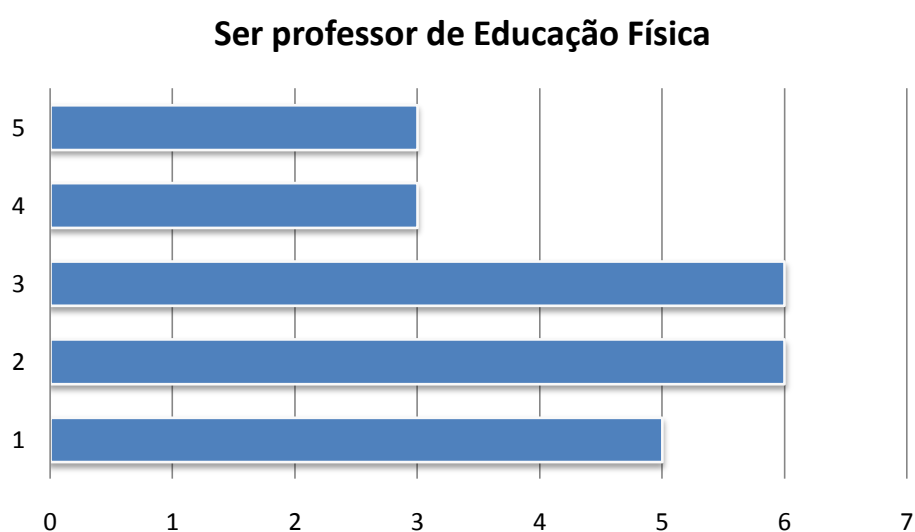


Gráfico 7: Número de referências relativas à categoria “Ser professor de Educação Física”.

Na caracterização do professor de EF, os entrevistados fazem algumas distinções relativamente aos professores de outras disciplinas, de forma explícita ou implícita.

Uma distinção clara tem a ver com a imagem do professor de EF percebida pelos alunos e, conseqüentemente, a postura destes nas aulas da disciplina e a relação professor/aluno estabelecida dentro e fora do contexto de aula. Postura distintiva, comparativamente a professores de outras disciplinas, que está patente no discurso dos entrevistados que se seguem:

“...o toque o professor de Educação Física, as mensagens, são vistas de forma diferente pelo aluno e nesse sentido, o aluno dentro das aulas de E.F. sente-se mais como ele próprio” (Entrevistado 2)

“... tem um papel muito mais interventivo com os alunos, consegue (...) chegar mais perto do aluno, tentar perceber os problemas dele e tentar ajudá-lo...” (Entrevistado 3)

“... há uma maior proximidade entre os professores de E.F. e os alunos...”
(Entrevistado 4)

Em concordância com esta diferenciação existe, ainda, a consciência da responsabilidade acrescida do professor de EF na formação dos alunos.
(Entrevistados 4 e 3)

“... acho que o professor de E.F. tem que aproveitar essa vantagem que tem, no fundo, para poder incutir também nos alunos todos aqueles valores que são necessários à formação deles...” (Entrevistado 4)

Registaram-se também referências à imagem do professor de EF perante a comunidade escolar.

“...ainda é colocado como um professor de segundo grau, por assim dizer.”

(Entrevistado 3)

São também várias as referências ao professor de EF como aquele que possui um papel fundamental nas relações humanas, quer com os seus alunos, quer com os restantes elementos da comunidade escolar. (Entrevistados 2 e 5)

“O professor de E.F. mais do que, na minha ótica, ser a pessoa que trata pelo desporto, é a pessoa que trata das relações e das qualidades humanas dos alunos ou dos indivíduos...” (Entrevistado 2)

“... mesmo no relacionamento que eu noto com as pessoas de E.F. com outros funcionários, é muito mais para a amizade...” (Entrevistado 5)

Em síntese, as noções principais, bastante vincadas por parte dos entrevistados, retratam o professor de EF como um professor privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e os restantes elementos da comunidade escolar, permitindo-lhe ser um potenciador das relações humanas dentro e fora do contexto da aula. Associada a este privilégio, existe uma consciência

comum aos entrevistados da responsabilidade acrescida do professor de EF na formação dos alunos enquanto seres humanos e cidadãos.

Não obstante estas distinções positivas, que enaltecem a figura do professor de Educação Física, não podemos ignorar a referência à ideia de menoridade, comparativamente aos outros professores, referida pelo Entrevistado 3 como “*professor de segundo grau*”. Esta afirmação serve para nos lembrar que o velho “estigma” do professor de Educação Física bem conhecido por todos nós, ainda sobrevive em alguns contextos.

5.4. Conclusões

Sintetizando as ideias principais advindas da elaboração deste estudo, podemos afirmar que as **expectativas** principais dos entrevistados face ao Estágio Profissional são maioritariamente de cariz pessoal, materializando-se numa dualidade entre a ansiedade e o receio, provocadas pelo entusiasmo de finalmente poderem sentir, na primeira pessoa, a experiência profissional de ensino e de aprendizagem em contexto real.

Relativamente ao **impacto inicial** da experiência de Estágio, os papéis do **Orientador** e **Professor Cooperante** são aqueles que assumem a maior importância, sendo que predomina uma preocupação por parte dos entrevistados relativamente ao Orientador, a quem atribuem maior responsabilidade pela sua classificação enquanto alunos da Faculdade. O Professor Cooperante é visto como aquele a quem podem recorrer para os apoiar nas questões sobretudo relacionadas com o contexto de aula. O Orientador é visto como uma figura central no seu processo de Estágio, a quem os EE atribuem um maior número de funções.

Em relação à **escola**, a maioria das referências são relativas à caracterização dos espaços físicos. Apesar de existirem referências positivas, as referências negativas estão em número claramente superior. Estas prendem-se sobretudo

com a falta de espaços e condições para a prática profissional e de climatização na escola.

As referências à **turma** remetem-se majoritariamente à sua caracterização por dimensão, faixas etárias ou mesmo predominância de alunos de um sexo sobre o outro, encontrando-se em número mais reduzido as referências à caracterização comportamental dos alunos.

Existe uma grande diversidade de referências relativas ao **grupo de Educação Física**, não se evidenciando nenhuma opinião recorrente entre os entrevistados. As referências baseiam-se sobretudo no ambiente dentro do grupo, nas relações entre Estagiários e o grupo de EF e a forma como estas influenciam a prática profissional dos entrevistados, que nitidamente é positiva.

Dos 5 entrevistados, apenas um afirma não ter qualquer relação prévia com os colegas do **Núcleo de Estágio**, o que indicia que existe também um critério de seleção, ou uma negociação entre os alunos previamente à constituição do mesmo.

As respostas dadas pelos entrevistados relativamente a ao conceito de ser **Estudante Estagiário** foram por vezes orientadas, inadvertidamente, para a

importância da experiência do Estágio Profissional, em detrimento da sua perspectiva conceptual do que é ser Estudante Estagiário. Algumas referências registadas relacionam-se com a questão da dualidade de papéis: o do estudante e o do professor.

Nenhum dos entrevistados expôs o seu entendimento do que é “**ser professor**”. Na generalidade, remeteram as suas respostas para o papel e funções do professor. Em alguns casos, existe uma certa dificuldade na distinção entre o papel e as funções do professor.

Também na categoria “**ser professor de Educação Física**”, os entrevistados não produziram respostas de “natureza conceptual”. Os entrevistados, de uma forma geral, caracterizam o professor de Educação Física como um privilegiado, pela imagem que projeta sobre os alunos e os restantes elementos da comunidade escolar, permitindo-lhe ser um potenciador das relações humanas dentro e fora do contexto de aula, com responsabilidade acrescida na formação dos alunos.

Limitações do Estudo

Face à natureza qualitativa do estudo e número reduzido de participantes, não se pretende generalizar os resultados, contudo com a sua realização foi possível completar o conhecimento acerca do Estágio Profissional, mais especificamente do modo como é vivenciada e sentida esta experiência em contexto real de ensino, dando voz a alguns dos seus atores, 5 Estudantes Estagiários.

Deste modo, espera-se que este estudo seja o mote para outros investigadores procederem a uma análise mais alargada e profunda da temática, esperando que algumas das dificuldades encontradas sejam úteis na preparação de futuros estudos.

Será igualmente uma conquista se o presente estudo se tornar, simplesmente, no despertar de um futuro aluno estagiário para a reflexão sobre a experiência de ser Estudante Estagiário.

6. Conclusões gerais e perspectivas para o futuro

Conclusões gerais e perspectivas para o futuro

Os aspetos mais positivos na elaboração deste Relatório prenderam-se, sobretudo, ao revisitar de uma experiência de Estágio Pedagógico que decorreu há 8 anos e que me deixou muito boas recordações. Ao fazer esta retrospectiva de uma forma orientada, além de reviver momentos de aprendizagem, foi possível proceder a uma análise pormenorizada às reflexões das aulas dessa minha experiência.

Neste momento não me encontro numa situação profissional ligada ao ensino, pelo que o facto de retomar os estudos e voltar a ter contacto com a Faculdade, apesar de não ter sido fácil, veio despertar de novo em mim a atenção para o processo de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, para a importância da formação de professores reflexivos, capazes de se interrogar. Nas palavras de Amaral et al. (1996) professores que analisem criticamente a sua própria prática e fazendo juízos de valor sobre o seu trabalho e o produto que dele resulta.

Como resultado desta análise, não só houve uma consolidação dos conhecimentos que adquiri durante o ano de Estágio, como também houve lugar a novas reflexões. Reflexões estas que formam parte do meu percurso desde há 8 anos até ao presente, passou por diversas situações pessoais e

profissionais divergentes daquele que deveria ser o trajeto normal de alguém que pretendia ser professor de Educação Física.

Ao constatar este facto, penso naquilo que são as minhas perspetivas para o futuro e, infelizmente não penso ter num futuro próximo a possibilidade de voltar ao ensino, mas fico seguro que se um dia tiver essa felicidade, voltarei a agarrar no meu primeiro Relatório de Estágio, no presente Relatório e voltarei a fazer este exercício, porquanto compreendi a importância e a necessidade de refletirmos acerca da nossa prática profissional de forma sustentada, como meio de melhorarmos e aprendermos enquanto profissionais, seja no ensino ou em qualquer outra atividade profissional.

7. Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Amaral, M., Moreira, M., Ribeiro, D. (1996). *O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de Supervisão* in Alarcão, I. (Ed). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.) Lisboa: Edições 70.

Bogdan, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora

Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica*. Porto: Z. Matos. Dissertação de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentada à Universidade do Porto.

Matos, Z. (2009). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*: Faculdade de desporto – Universidade do Porto

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Nóvoa, A. (1993). *Os professores e as reformas de ensino na viragem do século 1886-1906*. Porto: Edições Asa, 1993.

Parque Escolar, (2009). *Manual de Projeto: Arquitetura – Versão 2.1* Edição agosto '09

Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. São Francisco: Jossey Bass.

Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, Harvard Educational Review, 57, pp. 1-22.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Zaragoza: Inde Publicaciones.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Smyth, J. (1987). *Educating teachers: changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. The Flame Press

Vale, I. (2000). *Didática da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Universidade de Aveiro.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. e Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.