



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Gonçalo Manuel de Albuquerque Tavares

Júri:

Presidente

Professora Doutora Ana Luísa Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Professor Doutor Gonçalo Manuel de Albuquerque Tavares, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Mestre Alexandra Conceição Vieira Marques Novo, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos ensinos Básicos e Secundários.

Filipe Gonçalo Monte Ramalho

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, sob a supervisão de Doutor Gonçalo Manuel de Albuquerque Tavares e de Mestre Alexandra da Conceição Vieira Maques Novo, no ano letivo 2015/2016.

Filipe Gonçalo Monte Ramalho

2017

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

Arthur Schopenhauer

Agradecimentos

Este relatório representa o extenso caminho percorrido ao longo deste ano letivo, no estágio pedagógico, com o objetivo de cumprir o sonho de me tornar professor de educação física. Um ano de estágio que significou um ecletismo de sentimentos, aprendizagens, adversidades e experiências vivenciadas. Para tal, foi essencial o apoio, carinho e amizade de todos aqueles que me acompanharam durante o processo de estágio.

Em primeiro lugar agradecer aos meus pais e irmã, pela motivação, auxílio e ternura dados ao longo desta caminhada, pelos vários telefonemas que foram realizados com pensamentos negativos, à qual a resposta foi sempre com uma palavra amiga, para continuar e conseguir alcançar os meus objetivos de vida. Espero ter sido um motivo de orgulho para eles, assim como foi para mim poder vivenciar a união familiar sentida.

A toda a minha família, em especial à minha madrinha, por estar sempre presente e pelo apoio prestado ao longo da minha formação, ninguém mais que ela acreditou nas minhas capacidades e demonstrou-as a cada palavra que me transmitia.

À minha namorada por todo o amor, paciência e força que me mostrou e fez acreditar ao longo deste percurso. Foi importante a entrada da Ana de Lurdes na minha vida, pois o bem-estar pessoal é uma mais valia para o bem-estar profissional.

A todos os meus amigos, que sempre fizeram parte da minha vida, em especial ao grupo SEF, que apesar das discussões, picardas e brincadeiras por causa do futebol, será sempre um grupo unido em prol da amizade e que estarão sempre presentes para ajudar, assim como tiveram ao longo desta etapa na minha vida. Aos cafés, aos passeios, ao futebol e aos jantares.

Aos colegas de mestrado, ao Beja e Lopes que tão bem me receberam, vindo de um meio diferente, à qual realizamos vários trabalhos e partilhamos longas horas de estudo, criando laços de amizade para a vida.

Ao Faísca e Hélder, por terem sido excelentes companheiros de estágio, pois só através de uma grande amizade, alinhada ao esforço, dedicação e entreeajuda concretizada foi possível ultrapassar todos os obstáculos durante o processo de estágio. À professora orientadora por todos os conselhos e conhecimentos que transmitiu e que me possibilitou crescer enquanto futuro profissional de educação física.

A todos eles, que contribuíram ao longo desta etapa o meu muito obrigado.

Resumo

O relatório de estágio apresenta uma reflexão acerca desta experiência de estágio, incluindo a influência da socialização antecipatória, socialização na formação inicial e socialização em serviço. A socialização antecipatória permitiu adquirir conhecimentos, técnicas e crenças enquanto aluno, que foram reconstruídas na formação inicial e postas em prática durante o estágio pedagógico. A intervenção e partilha de conhecimentos e experiências com alunos, professores e encarregados de educação permitiram adquirir uma atitude perscrutadora e resiliente face aos contextos educativos com os quais irei tomar contacto ao longo da minha carreira de professor de educação física. A procura ativa de soluções para os problemas identificados engloba também o papel enquanto diretor de turma, treinador do desporto escolar e membro de uma comunidade educativa, para a qual todas as ações devem contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física; estágio pedagógico; socialização; escola; professor.

Abstract

The report depicts a reflection about the experiences in the internship. This report includes the importance of the socialization process, before the teacher's education as a student, at the teacher's education and the socialization as a teacher. The anticipatory socialization was crucial to acquire knowledge, strategies and beliefs as a student that were redefined at teacher's education process. The intervention as a teacher and trade of knowledge with students, teachers and parents enable me to acquire an attitude scrutinizing and resilience due to educational contexts in which I will be a Physical Education teacher. The active search for solutions includes functions as managing extracurricular activities and acting as a class manager. All these actions must have the purpose of promoting students' learning.

Keywords: Physical Education; internship; socialization; school; teacher.

Índice

1.	Introdução	1
2.	Conhecer cada realidade.....	2
2.1.	A Escola.....	2
2.2.	O Grupo de Educação Física	6
2.3.	A Turma	10
2.4.	Núcleo de estágio	11
3.	O processo de formação do professor.....	13
3.1.	Socialização antecipatória.....	18
3.2.	Socialização na formação inicial	20
3.2.1.	Disciplina de Educação Física	27
3.2.2.	Membro da comunidade educativa	35
3.2.3.	Modalidade do Desporto Escolar	37
3.2.4.	Papel de diretor de turma	40
3.3.	Socialização em serviço.....	41
4.	Conclusão	44
5.	Bibliografia.....	45

Lista de abreviaturas

EBIRDLL – Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre

PALOP – Países Africanos de Língua Portuguesa

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

1. Introdução

O relatório é concebido no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre (EBIRDLL) no ano letivo 2015/2016, integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

O estágio pedagógico foi o culminar da formação inicial, pelo que este relatório surge como uma análise e reflexão acerca deste processo formativo, de forma reflexiva e projetiva.

Numa primeira parte é apresentado o contexto em que foi realizado o estágio, apresentando as dificuldades e potencialidades encontradas que, de forma crítica e construtiva, foram o ponto de partida para a ação desenvolvida ao longo do ano letivo. A segunda parte providencia uma análise reflexiva e projetiva da socialização antecipatória, da socialização na formação inicial, em que se insere o estágio pedagógico, e a futura socialização em serviço.

Desta forma, este documento procura analisar a influência do papel do processo de socialização, com todos os seus agentes, incluindo professores, alunos, encarregados de educação, amigos e família, e em todos os seus momentos, enquanto aluno antes da formação inicial, enquanto futuro professor na formação inicial para professor e enquanto professor na socialização em serviço. O principal objetivo é perceber a importância de cada agente e momento, enquadrado num determinado contexto, para a definição do processo de ensino desenvolvido em todas as suas valências, no planeamento, condução e avaliação das aulas, enquanto professor do desporto escolar, diretor de turma e membro da comunidade educativa, no sentido de promover as aprendizagens dos alunos.

No final, são apresentadas as principais conclusões, destacando o contributo dos momentos de socialização para o desenvolvimento de uma atitude profissional perscrutadora e gratificante.

2. Conhecer cada realidade

Torna-se importante para os professores conhecerem a realidade das escolas, de forma a terem perceção do contexto escolar que estão inseridos, isso levará a que a qualidade do trabalho a ser desenvolvido seja superior. Assim, é bom que o futuro profissional saiba o que vai encontrar e se prepare para o confronto (Brás & Monteiro, 1998b). Neste aspeto, os professores antes de iniciarem funções deverão contactar e ser informados das diversidades que os espera no meio escolar, no sentido de organizar o seu trabalho em prol de um desenvolvimento positivo das aprendizagens dos alunos.

2.1. A escola

A EBIRDLL fica localizada em São Marcos, concelho de Sintra. A mesma entrou em funcionamento no ano letivo de 1995/96, possuindo na altura a designação de Escola Básica 2,3 Agualva-Cacém. No ano letivo de 1997/1998 passou a assumir a designação de Escola Básica 2,3 Rainha D. Leonor de Lencastre e, a partir de 1999/2000, com a integração de turmas do 1º ciclo, a escola passou a ter a designação com a qual é conhecida hoje em dia, EBIRDLL.

A EBIRDLL funciona com turmas desde o 1º ciclo, atualmente possui só turmas do 4º ano até ao 3º ciclo do ensino básico. É sede do Agrupamento de Escolas D. João II, sendo este constituído pela Escola Básica 1º ciclo e jardim-de-infância de São Marcos nº1, a Escola Básica 1º ciclo e jardim-de-infância de São Marcos nº2 e a Escola Básica do Casal do Cotão.

O facto de a escola ter alunos do 1º ciclo é muito gratificante, pois os mesmos não terão que passar por um processo de adaptação quando passarem para o 2º ciclo. Em termos de disparidades de idades, ao longo do ano letivo, não verifiquei comportamentos incorretos perante os alunos mais velhos e os mais novos, o que é bastante positivo para a criação de laços de amizade, cooperação e entreaajuda nas várias tarefas desempenhadas no ambiente escolar, o que pode culminar num melhor rendimento dos mesmos.

Relativamente ao meio envolvente, é constituído pelo bairro de São Marcos e Casal do Cotão, caracterizados pela grande diversidade linguística e étnica. A freguesia onde a escola está inserida (São Marcos) é uma das mais populosas do país com cerca de 17412 habitantes. Uma grande parte desses habitantes são emigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), principalmente de Cabo Verde. Regista-se também uma volumosa presença de emigrantes oriundos do Brasil e ainda dos países de leste da Europa.

Com a diversidade de nacionalidades, verificam-se vários perfis de alunos a frequentar a escola EBIRDLL, sendo que 15% dos alunos são emigrantes, na sua maioria alunos dos PALOP, representados por 8% e do Brasil 5%.

Esta diversidade cultural dentro do meio escolar pode ser considerada positiva, pois apesar de existirem culturas diferentes, a escola permite o contacto e a vivência entre todas, tornando-se para os alunos uma aprendizagem e conhecimentos de outros hábitos, bem como costumes diferentes dos seus. Por outro lado, esta diversidade pode ter o seu lado negativo, como foi possível observar ao longo do ano letivo, com a junção de pequenos grupos que por vezes originavam conflitos semanais, compostos por alunos com maus comportamentos e indisciplinados, que não mostravam interesse pela escola, com consequências nas classificações e no desempenho escolar. Assim, é importante todo o grupo docente unir estratégias para colmatar estes problemas ocorridos na escola, que não são positivos e perturbam não só os intervenientes, como também os restantes alunos, uma vez que o ambiente escolar se torna difícil e inseguro. A utilização dessas estratégias pode auxiliar os alunos no modo como olham para a escola, pois é importante manter os mesmos motivados para aprender e darem o devido valor à sua formação.

Como referido anteriormente, a diversidade cultural pode ser uma das causas destes conflitos na escola, sendo importante referir que 47% dos alunos beneficiam de apoio financeiro da ação social escolar, o que espelha o baixo nível socioeconómico que os bairros circundantes representam. Os encarregados de educação também se apresentam com um nível de escolaridade baixo, o que pode estar na origem dos problemas mencionados anteriormente (Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

Em conversa entre o grupo de estágio e a diretora da EBIRDLL, foi-nos informado que existe pouco envolvimento parental em relação à vida escolar dos seus educandos, o que resulta numa grande falta de motivação por parte desses alunos. Este problema está enunciado no projeto educativo do agrupamento (Agrupamento de escolas D. João II, 2013). Assim, devido a estas informações recolhidas e pelo facto de não haver estratégias para colmatar a problemática do envolvimento parental na escola, o grupo de estágio decidiu desenvolver o projeto de investigação-ação neste tema, para tentar aproximar a relação escola-família-alunos, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar dos mesmos.

No que diz respeito ao espaço físico da escola, o mesmo é composto por uma vasta e diversificada área, que permite aos alunos desenvolverem várias atividades lúdico-desportivas nos tempos não letivos, o que é considerado essencial, uma vez que a prática

de atividade física por parte dos jovens no seu desenvolvimento é bastante importante para a criação de hábitos saudáveis para uma vida ativa (Neto, 2001). Este espaço é circundante aos blocos das salas de aulas, e é aí que uma grande percentagem de alunos passa os intervalos. Os mesmos podem requisitar material desportivo junto dos funcionários do pavilhão, sendo proibido pela direção da escola trazer material para o interior da mesma, com isso e perante a apresentação do cartão de estudante, cada aluno pode requisitar um dos materiais disponíveis. Estes não apresentam muita qualidade e são escassos, no entanto, os alunos de forma a aproveitarem os materiais existentes juntam-se em grandes grupos para usufruírem dos mesmos. De salientar que os materiais disponíveis são nomeadamente bolas de basquetebol e bolas de futebol. Devido à escassez de material, os alunos procuram alternativas, o que significa que tentam aproveitar ao máximo o espaço que a escola lhes oferece, realizando jogos sem material, como por exemplo jogo da apanhada ou jogo da escondida. Este aspeto é bastante gratificante para o desenvolvimento dos alunos, pois mesmo não tendo material, recorrem a jogos que lhe permitem realizar atividade física, permitindo jogar em equipa e com isso desenvolver espírito de grupo e de cooperação, o que leva a que os hábitos de vida saudável e a promoção de atividade física na escola suba gradualmente ao longo do ano letivo. A qualidade de vida depende, em grande medida, da qualidade da interação de diversos fatores, entre os quais o desporto e os estilos de vida adotados pelo homem, o que significa, que são várias as áreas do desenvolvimento humano em que a prática de atividades motoras (através dos efeitos produzidos pelo exercício físico, jogo ou habilidades motoras) têm um efeito evidente no desenvolvimento físico (ósseo, muscular, cardiovascular e controlo da obesidade); no desenvolvimento de habilidades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos); no desenvolvimento perceptivo-motor (imagem corporal); no desenvolvimento do autoconceito (físico) e no desenvolvimento psicossocial (Neto, 1992).

Contudo, ainda existe uma grande parte de alunos que fica dentro dos edifícios durante os intervalos, visto que nesta escola alguns apresentam-se com excessos de peso, seria importante por parte da direção utilizar estratégias para implementar no futuro com o objetivo de criar hábitos de vida saudável. Essas estratégias poderiam ser permitir aos alunos trazerem o material desportivo que entendessem, mas com a particularidade de apenas os poderem utilizar no espaço e tempo destinados, bem como, se possível, ter um intervalo na manhã mais prolongado, que permitisse aos alunos desenvolverem estes hábitos de recreação desportivos na escola. Na minha opinião estas estratégias

umentariam os índices motivacionais dos alunos no contexto escolar, o que resultaria num aumento do rendimento académico.

No que diz respeito ao espaço para a lecionação de aulas teóricas, a escola detém cinco blocos de sala de aulas, sendo três específicos para o 2º e 3º ciclo, onde se localiza a biblioteca e um à parte para o 1º ciclo. Um último bloco fica afastado dos restantes, mas junto do pavilhão, à qual são lecionadas a disciplina de música e as aulas teóricas de Educação Física.

Relativamente à disciplina de educação física, existem três espaços para a lecionação das aulas, sendo eles, o pavilhão, o espaço exterior e o ginásio. O pavilhão apresenta as dimensões de trinta metros de comprimento e vinte metros de largura. Permite a prática de várias matérias, tendo marcações no campo de várias modalidades (basquetebol, andebol, futsal, voleibol e badminton). Este espaço está equipado com seis tabelas de basquetebol, duas balizas de andebol/futsal, espaldares, dois postes de *badminton* e dois postes de corfebol. Ainda há uma cortina para dividir o espaço caso estejam duas turmas neste espaço. Para além deste espaço, o pavilhão é composto por dois balneários e ainda uma sala para os professores de educação física. O espaço exterior apresenta um campo com as dimensões de quarenta metros de comprimento e vinte metros de largura. Permita a prática de várias matérias, tendo marcações no campo de várias modalidades (futsal, basquetebol e andebol). Este espaço está equipado com duas balizas de futsal/andebol e quatro tabelas de basquetebol. Contendo ainda uma caixa de areia (permitindo realizar o lançamento do peso e salto em comprimento) e espaço nas laterais do campo (propício a corrida de barreiras). O ginásio apresenta as dimensões de dezasseis metros de comprimento e catorze metros de largura. Este espaço é propício para a prática das matérias de ginástica, estando equipado com materiais adequados, contem vários espaldares e postes para a realização do salto em altura. A nível da acústica é o melhor espaço para lecionar a matéria de dança. Para a lecionação das aulas os espaços não apresentam a qualidade desejada, no pavilhão quando chove entra água, à qual os funcionários colocam baldes e toalhas para evitar que o chão fique molhado, no entanto, quando se está a lecionar nesse espaço e acontece esse facto, a aula prossegue com os baldes no meio do pavilhão, pondo em causa a qualidade da própria aula, bem como a segurança dos alunos. No exterior, o problema prende-se com o facto de durante a aula estarem alunos de outras turmas sentados nas bancadas a assistir e por vezes atravessam o campo para ir para outra zona da escola, o que em muitas ocasiões faz com que o professor perca tempo fora da tarefa para corrigir esses alunos que não pertencem à turma,

por fim o ginásio, também tem as suas limitações, principalmente ao nível da sujidade, apesar de ser limpo todos os dias, não é realizado da melhor forma, pois não é utilizado um aspirador, mas sim vassouras, o que faz que o pó levante e esteja sempre com muita sujidade em todas as aulas. No que diz respeito aos materiais, a EBRDLL, possui um vasto número dos mesmos, no entanto a sua qualidade está aquém do desejável. O que muitas vezes tem de se criar alternativas para se cumprir os objetivos pretendidos. Estas condições representam a pouca importância concedida à disciplina de Educação Física e a falta de verbas para investir nos problemas da escola.

2.2. O Grupo de Educação Física

O grupo de educação física é composto por seis professores, sendo três do 2º ciclo e três do 3º ciclo. O núcleo de estágio, composto por três professores estagiários também está inserido neste grupo, o que resulta num total de nove professores de Educação Física na escola. Todos os professores desempenham várias funções, ou seja, uma professora é a coordenadora do grupo de Educação Física, outra é a coordenadora dos núcleos de desporto escolar, e outros dois professores são responsáveis pela organização das atividades desenvolvidas na escola, nomeadamente no final dos períodos, como torneios, mega *sprint*, corta-mato escolar e mega salto.

Este grupo está inserido no Departamento de Expressões, sendo que é através deste que a disciplina tem oportunidade de participar no conselho pedagógico, sendo a coordenadora a mesma que o grupo de Educação Física. O departamento inclui também a disciplina de Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Especial e Educação Musical. O grupo apresenta um ambiente de respeito e de amizade no trabalho desenvolvido, mostrando-se todos os professores disponíveis para auxiliar os colegas em questões que surjam em relação à lecionação da disciplina. Quanto à coordenadora tenta desempenhar a sua função ao máximo, mostrando-se disponível para todas as questões relacionadas com a disciplina, no entanto, poderia ter um papel mais ativo dentro do departamento e grupo, começando por colocar um pouco de pressão na direção em relação à fraca qualidade dos materiais existentes na escola e que prejudicam os alunos ao não terem as melhores condições para a prática de atividade física nas diferentes matérias que completam a disciplina de Educação Física. No que diz respeito ao grupo de Educação Física, poderia ter uma maior dinâmica de trabalho e o mesmo ser desenvolvido entre todos em prol das aprendizagens dos alunos. É bastante importante o papel de um coordenador, pois é ele que cria a dinâmica de trabalho para que seja o mais produtivo possível, só desta

forma é que o grupo se une para desenvolver um trabalho de equipa e cumprir com todos os objetivos da disciplina. O que significava que um professor que desempenha funções de coordenação tem de estar preparado para a constante adaptação das suas tarefas à realidade escolar, isto é para além do seu desempenho como professor, tem de se relacionar com a direção da escola e com os colegas de departamento sendo que cada professor é um indivíduo, o coordenador tem de ter competência emocional para conseguir promover o sucesso relacional/pessoal (Vilas-Boas, 2012).

Na escola, não se verifica estas dinâmicas, trabalhando quase cada professor de forma isolada, isto leva a querer que o papel da coordenadora poderia ser desempenhado de outra forma. A mesma está em funções desde a criação dos departamentos e, no futuro, seria benéfico que outra pessoa assumisse o cargo de forma a tornar o grupo mais dinâmico, pró-ativo, com um espírito positivo de trabalho em equipa. É importante para uma escola de sucesso o papel do coordenador, contudo, existem dificuldades de gestão burocrática que consomem imenso tempo ao coordenador e que é imprescindível superar (Vilas-Boas, 2012), sendo assim, é importante escolher uma pessoa com capacidade de liderança e que seja organizado para que as tarefas a desempenhar sejam cumpridas dentro dos prazos. Essa escolha deverá recair sobre um professor profissionalizado, eleito de entre os docentes que integram o grupo, de preferência, possuir formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (Cristina & Domingos, 2011).

Relativamente ao desporto escolar, a escola detém sete núcleos, sendo eles basquetebol, futsal, *badminton*, voleibol (dois escalões) e ténis de mesa (dois escalões). Todos os professores do grupo de Educação Física, com exceção da coordenadora do grupo, são responsáveis por um núcleo de desporto escolar. Na escola os alunos gostam de participar nos núcleos de desporto escolar, o que é muito importante para a continuidade dos mesmos e desenvolvimento da prática desportiva dos alunos. Alguns núcleos tiveram dificuldades iniciais para ter alunos, mas depois de algumas estratégias utilizadas pelos próprios professores todos os núcleos foram compostos por um número razoável de participantes, o que representa o gosto pela prática desportiva por parte dos alunos desta escola, que em muitas ocasiões transportavam o que aprendiam no desporto escolar para os intervalos das aulas. O principal obstáculo para os núcleos de desporto escolar prende-se com questões de ordem diretiva, pois os horários da escola este ano letivo sofreram alterações, sendo que as aulas terminam no máximo às dezasseis e quarenta e cinco. Com esta alteração os núcleos de desporto escolar passaram a funcionar à hora de almoço, ou

seja, entre as treze e as quinze horas da tarde. Esta alteração põe em causa a participação dos alunos, pois ficam sem tempo para almoçar ou os que conseguem, iniciam a prática desportiva sem realizar a digestão. Por outro lado, o pavilhão está sempre ocupado o que significa que cada núcleo de desporto escolar não consegue muito tempo de treinos semanais, esta problemática vai ao encontro de uma das fraquezas apresentadas no Programa do Desporto Escolar (Ministério da Educação, 2013), relativamente ao tempo reduzido de horas de treino semanal. Estes aspetos no futuro deviam ser refletido pela direção da escola, de forma a criar horários mais acessíveis para os alunos e com isso aumentar a participação nos núcleos de desporto escolar com o intuito de criar hábitos de vida saudável nos alunos. É através do desporto escolar que muitos pais se aproximam da escola para acompanhar os seus educandos nas competições. O que nesta escola seria importante, uma vez que o acompanhamento parental é um dos problemas enunciados no projeto educativo do agrupamento (Agrupamento de escolas D. João II, 2013). Assim, essa estratégia seria benéfica para aumentar o interesse dos EE pela vida escolar dos seus educandos. Estes sentir-se-iam valorizados e motivados perante tudo o que a escola lhes pode oferecer, cumprindo assim a principal missão do desporto escolar para a promoção do sucesso escolar dos alunos, a criação de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Ministério da Educação, 2013).

Para a lecionação da disciplina de Educação Física, o *roulement* está definido de forma análoga para todas as turmas da escola, contemplando cada turma a rotação pelos três espaços durante três semanas, ou seja, uma semana consecutiva no mesmo espaço. Este tipo de rotação apesar de permitir repetir os conteúdos na mesma semana, nos três tempos semanais destinados à educação física, não favorecia a consolidação dos conteúdos uma vez que os alunos só voltariam a passar por essa instalação três semanas depois. Com isso, estas rotações permitem um planeamento por etapas, no entanto não tem em conta os objetivos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para cada ano de ensino, as diferenças entre etapas ao longo do ano, nem as matérias prioritárias de cada turma, como preconizado (Ministério da Educação, 2001).

Nesta escola a disciplina de educação física está programada com cento e cinquenta minutos semanais, com exceção do sétimo ano que foi estipulado cem minutos semanais. Como referido anteriormente, cada semana as turmas mudam o espaço onde as aulas são lecionadas, o que impede o professor de desenvolver junto dos alunos todos os objetivos da unidade de ensino, e conseqüente etapa, pois não é possível desenvolver todos os propósitos planeados nesse determinado período de tempo estipulado pelo

roulement, e desta forma não se está a ter em conta as dificuldades observadas na avaliação inicial e planeadas através do plano anual para os alunos atingirem o sucesso no final do ano letivo.

O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Inácio et al., 2014), sendo necessário ir ao encontro das necessidades da turma, estas observadas durante a etapa de avaliação inicial e que permitem ao professor definir as matérias prioritárias. Pelo que essa rotação pelos espaços deveria permitir a cada turma passar mais vezes pelos espaços onde possibilitassem o desenvolvimento dessas matérias. Com isso, a rotação devia ser em função dos objetivos a atingir, mas na realidade este problema não está só presente nesta escola, mas sim um problema a nível nacional.

O trabalho realizado pelos professores do grupo de educação física deve ter por base os PNEF, a matriz curricular, os conteúdos programáticos, os critérios de avaliação e o protocolo de avaliação inicial. Na escola existem estes documentos para orientar e regular o trabalho de cada professor ao longo do ano letivo, no entanto, subsistem algumas dificuldades na aplicação dos mesmos, usando cada professor os seus próprios meios e os seus próprios critérios, dificultando assim a uniformização de práticas e conseqüente troca de ideias entre o grupo.

Estes dilemas vêm reforçar a importância da realização de conferências curriculares que não se realizam neste grupo de Educação Física, nem após a etapa de avaliação inicial como refere os PNEF, sendo uma obrigatoriedade dos grupos (Ministério da Educação, 2001), este aspeto é considerado negativo, pois essas conferências permitem orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, definindo prioridades uniformizando processos e critérios de avaliação. Só assim o grupo trabalha em conjunto, desenvolvendo as mesmas práticas, o que resulta num ensino mais eficaz.

O desenvolvimento da educação física só será possível quando, simultaneamente, existir uma mudança nas respetivas práticas profissionais (Brás & Monteiro, 1998a). Sendo fundamental que o GEF se assuma como um instrumento de mudança, existindo coesão e mobilização de vontades intra e inter professores, pois só assim será possível desenvolver ideias e interesses coerentes e comuns. Mais uma vez o papel da coordenadora é essencial para assumir esta mudança.

2.3. A turma

A turma que acompanhei ao longo do ano letivo 2015/2016 foi do 9º ano de escolaridade, composta por vinte cinco alunos, sendo doze elementos do género masculino e treze elementos do género feminino. A idade dos alunos situa-se entre os catorze e os dezasseis anos.

A turma, na sua maioria, transitou do ano letivo anterior apresentando na sua constituição apenas quatro alunos retidos do 8º ano e dois alunos provenientes de escolas no estrangeiro. É composta ainda por quatro alunos com necessidades educativas especiais. A turma no ano anterior também usufruiu na disciplina de Educação Física de um professor estagiário, o que levou a que no início do ano, os alunos compreendessem as formas de organização da aula.

No início do ano letivo foram aplicados questionários à turma, com o objetivo de recolher informações dos alunos acerca das características pessoais, do agregado familiar e da relação com a escola e a disciplina de educação física. De destacar que a disciplina foi a preferida dos alunos, isso demonstra o gosto pela prática desportiva dos elementos da turma, no entanto, apenas quatro alunos praticavam algum desporto fora da escola. O que me levou desde o início do ano letivo a reforçar a importância da prática de atividade física para além do horário escolar, de forma a aumentar o número de alunos a praticar desporto, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos alunos.

A turma no geral continha alunos com características e personalidades distintas, contudo relacionavam-se todos de forma satisfatória, contendo desentendimentos próprios da idade. Através do estudo sociométrico realizado, foi possível observar a existência de alguns grupos dentro da própria turma. A diversidade de nacionalidades e de caracteres foi uma das causas da formação destes grupos. De forma a evitar conflitos e um ambiente escolar negativo para as aprendizagens dos alunos, as disciplinas de educação física e de Cidadania e Mundo Atual, foram importantes para criar dinâmicas de grupo, desenvolver trabalhos de cooperação, ensinar o saber estar e saber ouvir, assim como, juntar elementos da turma a trabalhar que tinham personalidades bem díspares. Verificou-se ao longo do ano que a turma melhorou em termos de grupo, assumindo um comportamento de responsabilidade perante as tarefas a desenvolver na escola.

Em relação às aulas de educação física, a turma funcionou muito bem em grupos, pois os objetivos são quase sempre cumpridos, com os alunos a apresentarem-se empenhados ao longo das situações de aprendizagem e a exibir uma grande cooperação e entre ajuda com os colegas, tornando assim um clima de aula bastante positivo.

A turma foi muito participativa e interessada pelas matérias, mostrando-se sempre empenhada, tirando dúvidas em todas as aulas, contudo na matéria de voleibol e ginástica de solo, foi onde observei um menor interesse dos alunos por serem duas matérias que a turma na generalidade menos gostava. Assim, ao longo do ano letivo adotei estratégias para a turma se empenhar nestas duas matérias como nas restantes. De referir ainda o facto de todos os alunos da turma mostrarem-se disponíveis sempre para ajudar um colega que tinha uma deficiência motora, pois como tinha essas dificuldades e realizava as aulas de forma diferente, os colegas tentavam integrá-lo ao máximo de forma ao aluno sentir-se bem, e acima de tudo ter um percurso positivo nas suas aprendizagens.

Em termos de comportamento a turma apresentou uma conduta positiva, com rotinas de organização. Por vezes, foi necessário estar atento para evitar comportamentos fora da tarefa. Todavia esses comportamentos ocorriam nas transições de exercício e por vezes nos momentos de instrução, mas rapidamente ficavam resolvidos com a minha intervenção, relembrando as regras apresentadas na primeira aula do ano.

De uma forma geral, foi uma turma muito boa para trabalhar, pois compreendiam rapidamente os objetivos em cada aula, possibilitando assim desenvolver os conteúdos planeados ao longo do ano, cumprindo cada etapa em prol das aprendizagens dos alunos, com o objetivo do sucesso na disciplina por parte de todos.

2.4. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio é constituído por cinco elementos, três professores estagiários, uma orientadora de escola e um orientador de faculdade.

A escolha deste local de estágio, assim como do grupo, prende-se com o facto de ao longo do mestrado termos trabalhado sempre em conjunto nas várias disciplinas, o que facilitou a escolha do grupo. A escolha do local deveu-se ao facto de no primeiro ano termos visitado a EBRDLL para realizar uma entrevista à orientadora para a execução de um trabalho. Este aspeto é bastante importante, uma vez que já conhecíamos as rotinas de trabalho de cada elemento, já sabíamos com o que contar. Além disso, temos uma grande amizade, o que nos permitiu ter desde o primeiro dia de estágio confiança para falar sobre todos os assuntos, mesmo quando estávamos a passar por momentos menos bons.

Ao longo do ano letivo foram várias os momentos de partilha, mesmo após o horário escolar, ao contrário do grupo de Educação Física, o núcleo de estágio trabalhou sempre como equipa, ultrapassando os obstáculos que surgiam no nosso percurso e recebendo conselhos para desempenhar cada vez melhor a nossa ação pedagógica.

Este aspeto foi bastante enriquecedor para a nossa formação, pois o facto de passarmos muitas horas juntos a trabalhar permitiu que houvesse cada vez mais união, dinâmica, entreajuda e espírito de equipa, ou seja, tínhamos ali o nosso conforto para qualquer dúvida, problema ou incerteza em relação ao estágio, isto vai ao encontro do que refere (Costa, Onofre, Martins, Marques, & Martins, 2013), num estudo de caso, onde mencionam que a importância do trabalho coletivo tem valorizado, em particular ao nível da educação física, a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores e do desenvolvimento da Escola.

Na minha opinião só assim se consegue criar um bom clima de trabalho, que permita desenvolvermos as nossas capacidades num grupo que está presente na escola para aprender e ser cada vez mais competente nas tarefas a desempenhar. O facto de sermos três apaixonados pela disciplina de Educação Física também ajudou neste trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Apesar de terem sido muitas horas de trabalho, o estágio também nos permitiu divertir enquanto esse trabalho estava a ser realizado, não só entre grupo de estágio, mas entre os outros docentes, consequência da relação que construímos com o pessoal docente e não docente da escola. Importa ainda referir o papel fundamental da professora orientadora, pois foi sempre com base nas suas orientações, palavras, e partilhas que consegui desempenhar, com sucesso e eficácia, o papel de professor.

3. O processo de formação do professor

O professor assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente (Ministério da Educação, 2001). Por outras palavras, a ação do professor é influenciada pela sua experiência pessoal e profissional, pela formação inicial, pela formação contínua ou pela partilha de experiências e reflexões com outros professores, sendo que todas estas dimensões estão sob a influência das orientações políticas que regulam o processo de educação. Assim, distinguem-se três momentos chave do ciclo de vida do professor: a sua formação e experiências pessoais no ensino geral, a formação inicial específica enquanto futuro professor e a formação e experiência ao longo do seu percurso profissional docente.

A socialização é um processo que ocorre ao longo da vida, contemplando os períodos de formação formal, como a formação inicial, mas também os períodos antes da formação inicial, enquanto aluno, e depois da formação inicial, ao longo da carreira de professor (Carvalho, 1996). Este processo define-se pela aquisição de conhecimentos, capacidades e consciência de uma formação cultural, tanto de valores como de técnicas educativas. Podemos identificar quatro momentos chave da sua ocorrência, enquanto aluno, aluno-professor, professor membro de um grupo ocupacional e professor membro de uma organização. Desta forma, são várias as agências de socialização, entre elas a escola e os grupos organizacionais, mas também os clubes, a família e os meios de comunicação (Carvalho, 1996).

De acordo com o modelo de socialização ocupacional distinguem-se três fases de socialização: socialização antecipatória, socialização profissional e socialização organizacional (Meireles, 2013). Desta forma define-se a socialização antecipatória como um processo contínuo desde o nascimento até à entrada nos programas de formação de professores que possibilita o desenvolvimento de significados, conhecimentos, valores, atitudes e crenças profissionais que normalmente resultam da interação do aluno e futuro professor com a realidade vivenciada na disciplina. Esta etapa caracteriza-se pela atração do indivíduo a uma determinada ocupação, sendo que as experiências associadas à Educação Física e ao desporto escolar, assim como as interações com os professores ou treinadores, permitem que o indivíduo ganhe a noção do que significa ser professor de Educação Física. Estas dimensões têm um forte impacto na decisão por uma carreira relacionada com esta área (Meireles, 2013).

Durante a socialização antecipatória, um dos processos mais marcantes é a aprendizagem por observação (Lortie, 1975; Stroot & Williamson, 1993). Nos doze anos de escolaridade que antecedem a formação inicial, os alunos observam e interagem com professores que lhes proporcionam variadas experiências que terão impacto sobre as suas futuras decisões, práticas e ideologias enquanto professores (Schempp & Graber, 1992).

Ainda acerca desta fase, podem ser distinguidos dois tipos de fontes de recrutamento para os programas de formação de professores de educação física: os atratores e os facilitadores (Lortie, 1975). Os atratores são as fontes que atraem os indivíduos para o ensino, como o desejo de trabalhar com crianças, o desejo de contribuir para a sociedade desenvolvendo os jovens, a necessidade de continuar a trabalhar num ambiente escolar, a vontade de ter férias no verão e os benefícios materiais e sociais (dinheiro, prestígio ou segurança). Por outro lado, os facilitadores referem-se a pessoas (pais, professores de Educação Física ou treinadores) e experiências marcantes que influenciaram a decisão para a entrada no programa de formação inicial. Mais uma vez, o significado que cada indivíduo atribui às suas experiências e ideologias é fundamental para seguir a carreira de professor de educação física.

Nesta perspetiva, a formação inicial assume um papel de rutura das práticas educativas entre gerações, através da promoção de uma atitude crítica e reflexiva acerca das experiências e práticas nas escolas, evitando a repetição do ciclo do fracasso auto-reprodutor da Educação Física (Crum, 1993). Para que a modelação das crenças, atitudes e concepções sejam eficazes, torna-se fulcral conhecer o processo de socialização antecipatória vivenciado pelos alunos dos programas de formação, uma vez que este influencia a forma como os futuros professores interpretam e aprendem o ensino (Siedentop & Tannehill, 2000).

Além disso, os professores são bastante resistentes às mudanças curriculares, principalmente quando estas não são compatíveis com as suas concepções (Jewett, Brain, & Ennis, 1995). Estas diferenças entre as concepções dos professores e as concepções definidas a nível organizacional acarretam um desfasamento entre o currículo programado e o currículo real, ou seja, o currículo estabelecido no programa nacional não é implementado na sala de aula.

Assim, para compreender o desfasamento entre o currículo programado e o currículo real torna-se necessário considerar a ação dos professores no processo de ensino-aprendizagem e entender o que estes consideram apropriado, de acordo com os objetivos que atribuem à sua função e à disciplina de Educação Física (Carreiro da Costa,

2005). As decisões e comportamentos dos professores são orientados por orientações educacionais que compreendem os valores e crenças que projetam os conteúdos e a forma das aulas (Ennis, 1992). Estas orientações educacionais modelam a forma de agir dos professores e têm um grande impacto no tipo e qualidade da educação física implementada, pelo que interessa conhecer quais as principais orientações existentes (Ennis, 1992).

A mestria disciplinar é uma orientação educativa que atribui uma grande importância ao conteúdo da matéria no processo de tomada de decisão. Nesta, os professores têm como propósito que os alunos sejam capazes de manifestar bons níveis de desempenho numa grande diversidade de objetivos, sejam eles técnicos ou de condição física.

O processo de aprendizagem centra-se no aluno como agente ativo da sua aprendizagem. Os alunos aprendem como aprender o movimento, desporto ou processo de desenvolvimento da condição física, de forma a resolver problemas de forma mais autónoma. Nesta orientação educativa, o questionamento e a resolução de problemas são estratégias de ensino frequentemente utilizadas. O propósito principal é habilitar os alunos de capacidades e habilidades, tornando-os capazes de aprenderem de forma independente, sob a orientação do professor.

Outra orientação educativa é a autorrealização. Segundo esta, o crescimento do aluno é o foco do currículo e ação do professor, centrando a aprendizagem nas necessidades e interesses dos alunos. Como tal, as atividades propostas visam o desenvolvimento pessoal e a excelência do aluno, através da melhoria da autoestima e do respeito por si e pelos outros.

A responsabilidade social relaciona-se com a reconstrução social, com vista a contribuição para a transformação e melhoria da sociedade, através da promoção de hábitos de vida saudáveis e de valores como a responsabilidade e a cooperação. Desta forma, o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, as regras sociais e de conduta pessoal, o trabalho em grupo e a cooperação são os fatores chave desta orientação educativa.

Por último, a integração ecológica que, como o nome indica, atribui importância a todas as outras orientações educativas. Ou seja, os professores dão ênfase ao conteúdo, ao desenvolvimento pessoal e aos objetivos sociais de igual forma. Nesta orientação educativa, os alunos aprendem a equilibrar as suas necessidades pessoais e os interesses sociais, utilizando os conhecimentos e competências para se adaptarem às mudanças do contexto em questão (Ennis, 1992).

De facto, a aprendizagem durante a formação inicial resulta da conjugação de diversas dimensões que interagem entre si, nomeadamente características individuais e experiências anteriores à formação (Gomes & Batista, 2014). A identidade profissional dos alunos é construída através das sucessivas socializações ao longo da vida (Dubar, 1997). Este processo tem início ainda antes da formação inicial, através da socialização antecipatória (Cornelissen & Van Wyk, 2005; Flores & Day, 2006), seguindo-se a formação inicial e continuando durante todo o percurso profissional. Este é um processo marcadamente pessoal e social, pois depende da interação do indivíduo com o meio social que o vai envolvendo ao longo do seu percurso, mas também da forma como as suas vivências vão sendo interpretadas, uma vez que a mesma experiência pode influenciar cada indivíduo de forma diferente.

Contudo, a formação inicial não é o culminar da formação de um professor. A formação continua exerce um papel preponderante na melhoria da educação, sendo para isso essencial que os professores reconheçam a importância deste tipo de formação, mas também que o exerçam de forma frequente (Meireles, 2013). Tendo em conta que ser professor é um processo em construção ao longo da vida, os programas de formação inicial devem garantir não só a aquisição de conhecimentos e competências aos futuros professores, mas também a aquisição de competências de adaptação e de desenvolvimento profissional (Carreiro da Costa, 2008).

A socialização profissional é definida como o processo pelo qual os professores adquirem e mantêm o sistema de valores, competências e conhecimentos essenciais para o ensino da Educação Física (Lawson, 1986).

Durante esta etapa pode ocorrer um conflito entre o papel de professor e de treinador (Lawson & Stroot, 1993), uma vez que por vezes a função de professor é apenas uma forma de subsistir, enquanto a função de treinador é o objetivo principal da carreira do indivíduo. O impacto da formação de professores não é suficiente para alterar as crenças e conceções construídas por estes professores durante a socialização antecipatória (Curtner-Smith, 2001; Matanin & Collier, 2003), contribuindo para o modelo do fracasso auto-reprodutor (Crum, 1993).

A socialização profissional é influenciada pelo impacto do local de trabalho. A caracterização específica de cada escola, para a qual contribuem todos os membros da comunidade educativa, incluindo alunos, professores e pais, também contribui para o sistema de crenças e valores do professor. Normalmente, o desfasamento entre a cultura escolar e as crenças e valores dos novos professores, denominado choque com a realidade

(Veenman, 1984) provoca o esquecimento acerca das aprendizagens durante a formação inicial, também denominado por *wash out* (Zeichner & Tabachnick, 1981). Ou seja, os novos professores ignoram o que lhes foi ensinado nos cursos de formação de professores, passando a aplicar práticas pedagógicas idênticas às que foram alvo enquanto alunos e que são compatíveis com o sistema de crenças e valores instituídos na escola por professores mais experientes. O choque com a realidade, devido à diferença para o ideal adquirido nos programas de formação de professores, provoca a desvalorização da natureza e necessidades dos alunos, em prol da valorização de uma ação mais confortável, mais fácil de aplicar e que seja aceite no meio envolvente.

Frequentemente, as escolas não estão preparadas para ajudar os novos professores, uma vez que nos programas de formação de professores são defendidas conceções contraditórias com as defendidas pela escola. Apesar destas decisões serem definidas a um nível macro, isto é, pelas instâncias políticas que têm como objetivo uniformizar as conceções utilizadas pelos professores e escolas em todo o país, estas normas não são respeitadas, impondo-se as conceções de cada professor em relação às decisões dos programas e orientações para a disciplina. Durante os programas de formação de professores é defendida a ideia de educação física centrada na aprendizagem dos alunos, nos conteúdos e nos interesses e necessidades da sociedades, mas as escolas e os professores defendem como objetivos manter os alunos ocupados, contentes e bem comportados (Smyth, 1995). Esta contradição acerca do papel da Educação Física desvaloriza as aprendizagens adquiridas pelos novos professores aquando da formação inicial, fazendo com que estes abandonem os objetivos e crenças, não resistindo à pressão do envolvimento contextual.

Além da pressão do envolvimento contextual, as crenças que os alunos trazem da socialização antecipatória são bastante fortes e resistentes à mudança (Carreiro da Costa, 2005). Por conseguinte, a formação inicial não deve ignorar a socialização antecipatória, de forma a saber como intervir sobre as crenças e aquisições adquiridas, uma vez que estas influenciam a forma como os novos professores aprendem e aquilo que aprendem nos programas de formação inicial (Carreiro da Costa, 1996). Por outras palavras, é importante conhecer as características dos alunos dos programas de formação de professores, nomeadamente quais as suas crenças acerca do ensino, da escolaridade e da Educação Física, com o intuito de sequenciar e estruturar os conteúdos mais adequados às necessidades de formação que estes transparecem (Meireles, 2013).

Através da experiência direta na escolarização anterior à formação inicial, os futuros professores constroem modelos implícitos e não examinados da vida escolar, da profissão, da matéria de ensino e do trabalho docente, enquanto através da formação inicial adquirem conhecimentos que podem reformular ou reforçar a consciência prática adquirida. Como tal, neste processo de socialização, que implica a aquisição de uma formação cultural, o espaço organizacional onde o professor irá operacionalizar os conhecimentos, capacidades e consciência adquiridos exerce uma forte influência no seu processo de formação (Carvalho, 1996). De uma forma geral, o conhecimento e crenças adquiridas e em reconstrução na socialização antecipatória, na formação inicial e na socialização profissional são determinantes para as tomadas de decisão enquanto professor de Educação Física.

3.1. Socialização antecipatória

A escolha pela carreira de professor de educação física é influenciada por diversos mecanismos sociais. Destes podemos identificar dois tipos: os atrativos e os facilitadores (Carvalho, 1996). Os atrativos são os benefícios materiais, a mobilidade social, a estabilidade de emprego, o horário de trabalho, a possibilidade de continuar a fazer parte da escola, a possibilidade de trabalhar com jovens, a possibilidade de servir a sociedade, mas também o desejo de se tornar treinador ou de prosseguir a ligação com o desporto e atividade física (Carvalho, 1996; Lortie, 1975; Schempp & Graber, 1992; Stroot & Williamson, 1993). Quanto aos facilitadores, a certificação subjetiva (autoavaliação dos interesses e competências em relação a uma ocupação), a identificação com determinados professores, a continuidade de uma ocupação de família ou o bloqueamento de aspirações são os mecanismos sociais de inserção nesta carreira mais frequentes (Carvalho, 1996). Sem dúvida que foi a partir da reflexão e análise pessoal e introspetiva de todos estes atrativos e facilitadores que fizeram ingressar nesta carreira. Em primeiro lugar, o gosto pelo desporto, uma vez que desde cedo pratiquei futebol fora da escola e também participei em vários núcleos do desporto escolar, incluindo voleibol e andebol, que me fizeram interessar pela atividade desportiva em todas as suas vertentes e me incentivaram a continuar ao longo da vida. A avaliação das minhas próprias competências, denominada certificação subjetiva, também foi determinante, visto que me senti capaz de ensinar aquilo que tanto gosto de fazer, até porque o prazer de ensinar foi surgindo ao longo das aulas e experiências em Educação Física, onde por ter facilidade era utilizado frequentemente como agente de ensino pelos professores e me era permitido ajudar os meus colegas. Além

disso, o convívio frequente com amigos da família que tinham a educação como ocupação profissional também funcionou como uma influência no sentido de me tornar professor, devido à partilha de experiências com estes.

O professor influencia os alunos como pessoas e como futuros profissionais, devido ao que ensina, como ensina e pelo bom exemplo que dá (Krug & Krug, 2008). O período de socialização antecipatória representa os anos de observação direta das ações do professor, enquanto alunos. Durante esta fase, os alunos familiarizam-se com diversas tarefas pedagógicas e habilidades que são experiências precoces de ensino. Além disso, os alunos também vão estabelecendo critérios para classificar o professor (Carvalho, 1996). Assim, os futuros professores decidem se querem ou não ser professores e também que tipo de professores pretendem ser (Schempp, 2003). As experiências vividas durante a socialização antecipatória foram positivas e permitiram adquirir alguns conhecimentos, crenças e técnicas pedagógicas em relação à educação física e ao ensino em geral. Como é óbvio, os professores de educação física foram um dos agentes de socialização que mais influenciou a minha decisão de me tornar professor desta disciplina. Enquanto aluno, as características dos professores que tiveram impacto mais forte foram essencialmente pessoais, tais como a boa disposição e a forma de motivar a turma. No entanto, um dos professores teve maior importância, pois senti que pela primeira vez nos meus anos de escolaridade foi dado valor às aprendizagens de várias modalidades desportivas, em vez de centrar o ensino nas modalidades preferidas da maior parte dos alunos da turma, assim como foram ensinados conteúdos teóricos acerca da nutrição e saúde. Apesar de ter ocorrido apenas no sétimo ano de escolaridade, por sentir que o professor estava realmente empenhado nas aprendizagens dos alunos, aumentou imenso o meu interesse na disciplina. Nos restantes anos de escolaridade, apesar de também positivos, os conteúdos eram repetitivos e quando existiam testes teóricos eram sobre a área das atividades físicas e desportivas, em vez de serem sobre a área dos conhecimentos. Além disso, nenhum professor alguma vez explicou o modo de planeamento das aulas, sendo que estas eram maioritariamente por blocos e de forma massiva. Concluindo, foram as vivências positivas proporcionadas e as características pessoais dos professores que maior influência teve durante a minha socialização antecipatória, até porque não tinha definido nem refletido que tipo de professor pretendia ser até à formação inicial.

Os alunos observam fundamentalmente quatro áreas de intervenção dos professores: aprendizagem dos alunos, gestão de classes, relações interpessoais com os alunos e qualidades pessoais desejáveis (Augusto, 2012). De facto, estas foram as áreas

de intervenção dos professores que mais relevo tiveram para, enquanto aluno, ter uma imagem positiva do professor. A preocupação e empenho do professor com a aprendizagem dos alunos foi, sem dúvida, um dos fatores com maior impacto sobre a imagem positiva do professor. Além disso, a gestão da classe e da disciplina, mais especificamente a forma como o professor lidava perante situações de indisciplina ou de desorganização da turma provocam um maior ou menor sentimento de afinidade com o professor, sendo a noção de justiça o fator mais importante que devia ser correspondido. Apoiando a ideia anterior, cerca de 90% dos antigos alunos, quando se referem a uma característica de um bom professor que tenham tido, mencionam uma característica não específica para a profissão docente (Korthagen, 2012). Estas qualidades nucleares, apesar de serem alvo de muita atenção pela literatura, parecem exercer um impacto considerável nos alunos, pelo que é importante que os professores tomem consciência acerca das suas próprias qualidades nucleares no sentido de as utilizar de forma mais intencional e sistemática.

A aprendizagem nesta etapa de socialização é invisível, intuitiva e imitativa dos modelos de ensino, crenças, conhecimentos e habilidades e é transportada para a formação e para as situações de trabalho (Carvalho, 1996). Os professores tomam decisões que muitas vezes não são explicadas nem justificadas aos alunos, portanto a aprendizagem durante a socialização antecipatória é sobretudo imitativa, contudo na formação inicial os futuros professores são preparados para confrontar estas primeiras aprendizagens de forma crítica e reflexiva, sendo alertados para o ciclo do fracasso auto-reprodutor, pelo que transportar estas aprendizagens para as situações de trabalho só acontece caso o professor verifique a utilidade destas para o contexto em que se insere. Enquanto aluno a aprendizagem do ensino é essencialmente a partir da observação das ações dos professores, todavia a formação inicial mune os alunos de conhecimentos, crenças, valores e técnicas que permitiram pôr em causa o que foi aprendido até então, assim como de uma atitude crítica e reflexiva acerca do que acontece na educação, promovendo uma rutura durante a socialização na formação inicial.

3.2. Socialização na formação inicial

A prática pedagógica é uma das principais estratégias de formação que permite confrontar o futuro professor com o real contexto de ensino. A possibilidade de colocar em prática no contexto escolar os conhecimentos científicos e teóricos adquiridos durante a formação inicial e a familiarização com aspetos relacionados com a lecionação torna-se um

processo essencial para consolidar as aprendizagens realizadas, não só no domínio conceptual, como pedagógico, reflexivo e de relacionamento interpessoal (Onofre, 2003). Este ano de estágio foi marcado principalmente pelo primeiro contacto com muitas práticas pedagógicas. Em relação às tarefas de planeamento, foi a primeira vez que concebi e coloquei em prática um planeamento por etapas, na avaliação, foi a primeira vez que realizei avaliação inicial, formativa e sumativa, e em relação às didáticas, foi a primeira vez que tomei conhecimento de algumas matérias, como o corfebol, por exemplo. A oportunidade de colocar em prática os conhecimentos científicos e teóricos recentemente adquiridos com colegas estagiários e de forma supervisionada permitiu-me realizar uma reflexão mais precisa dos pontos fortes e fracos da minha ação pedagógica, assim como perceber quais os conhecimentos a aprofundar ao longo deste ano e dos anos seguintes, com o intuito de continuar a melhorar a minha ação enquanto professor.

Um dos aspetos negativos da formação inicial é a pouca frequência de prática pedagógica no âmbito escolar, uma vez que existem instituições de formação de professores que apenas as proporcionam nos últimos anos de formação ou apenas no último ano do curso (Onofre, 2003). Apesar de sentir que poderia ter existido um contacto prévio e duradouro ao longo do ano, com o contexto escolar e, mais especificamente com as decisões e ações no âmbito da Educação Física, o facto de ter lecionado aulas de grupo de hidroginástica permitiu-me ganhar alguma experiência ao nível do *feedback*, da motivação dos alunos e do planeamento.

Durante a formação inicial é importante que se utilizem técnicas introspetivas, como a autoscopia e a narrativa autobiográfica, mas também técnicas que fomentem dinâmicas de grupo, como o painel de discussão (Onofre, 2003). O propósito é, não só encontrar as estratégias mais adequadas para superar os problemas encontrados, mas também desenvolver uma boa atitude na lecionação e o gosto e prazer pelas tarefas desempenhadas ao longo do ano letivo, contemplando a formação como um processo contínuo e permanente ao longo da vida. Assim, a formação de professores é entendida como a transmissão de conhecimentos e como um processo de descoberta e desenvolvimento pessoal (Aranha, 2004). Um dos aspetos mais positivos ao longo do ano de estágio foram as rotinas do grupo de estágio. O trabalho em grupo foi desenvolvido de forma a ajudar cada professor a superar as suas dificuldades e os problemas encontrados em cada aula, sendo que os painéis de discussão surgiam muitas vezes de forma espontânea devido ao prazer de debater ideias, de melhorar em todos os aspetos relacionados com a lecionação e ao gosto por ajudar os alunos. As características dos

colegas professores estagiários permitiam realizar este trabalho de grupo que se revelou vital para todos os elementos do grupo, sendo que esta forma de trabalho me parece essencial para que, ao longo da vida profissional, os professores continuem a evoluir a partir da troca e debate de ideias. Assim, esta atitude ativa, participada e disponível deve ser mantida durante os próximos anos, pois revelou-se uma ótima oportunidade de evoluir enquanto professor em todas as dimensões.

Neste sentido, muitas vezes a formação de professores incide sobre a reflexão acerca dos processos decisórios conscientes e racionais, desvalorizando os aspetos menos conscientes, cuja influência na qualidade do ensino é importante. Desta forma, o processo de formação deve ter em conta as dimensões do pensar, sentir, querer e do agir do futuro professor. Frequentemente, os professores agem contrariamente àquilo em que acreditam ser correto, até refletirem e tornarem-se conscientes da influência de fontes emocionais e volitivas das suas decisões e ações (Korthagen, 2012). Esta reflexão parece pertinente, uma vez que, por exemplo, a minha licenciatura incidu sobretudo na área da atividade física e do *fitness*, pelo que de forma indireta ou inconsciente poderia dar mais relevância à área da aptidão física na lecionação da Educação Física, tal como alguém que tenha feito a especialização em futebol poderia dar mais ênfase a esta matéria. Contudo, durante a formação inicial, foram muitos os momentos de reflexão, individual e em grupo, acerca da disciplina, dos seus conteúdos e da sua lecionação, complementados por literatura acerca deste tema, que permitiu tomar consciência e compreender os princípios e ideias definidos no PNEF e nas orientações curriculares da disciplina. O autoconhecimento é também uma característica importante enquanto professor, principalmente nos processos de planeamento, tanto das matérias e conteúdos, como dos momentos de gestão das classes. Exemplificando, dado o menor à vontade com a matéria de dança, foi necessário realizar um trabalho adicional de pesquisa autónoma, formação a pares e a observação de aulas desta matéria de uma professora do grupo de educação física da escola com facilidade na sua lecionação, permitindo-me assim aumentar o meu conhecimento e confiança, nesta matéria que sabia ter menos conhecimento pedagógico e didático.

De acordo com o modelo de socialização dos professores (Lacey, 1977), existem três estratégias sociais utilizadas pelos indivíduos durante este processo: (a) o ajustamento interiorizado – em que o indivíduo aceita os constrangimentos sociais do envolvimento e acredita que são positivos; (b) a correspondência – em que o indivíduo adequa-se aos constrangimentos impostos pelo envolvimento, mantendo reservas privadas sobre estes; (c) a redefinição – em que o indivíduo considera os constrangimentos do envolvimento

contrários aos seus interesses e introduz alterações ou soluções. Este foi o aspeto mais sensível no trabalho realizado em conjunto com o grupo de educação física da escola. Apesar da disponibilidade e simpatia de todos os professores do grupo, a sua desconfiança e descrença em relação aos conhecimentos e práticas do grupo de estágio foi evidente e permanente ao longo do ano. Desde logo na primeira reunião de grupo do ano letivo em que alguns professores manifestaram não seguir o protocolo de avaliação inicial, pelo que foram sugeridas alterações, pelo grupo de estágio, que nem foram refletidas e debatidas pelo grupo de Educação Física. Apesar de tudo, o trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio e a tentativa de dialogar sempre de forma amistosa com os restantes professores revelou-se benéfico, pois um dos professores, que estava a dar aulas ao terceiro ciclo pela primeira vez, mostrou-se interessado e motivado nas práticas realizadas pelos professores estagiários, tendo muitas vezes debatido ideias com o grupo, no sentido de ser o grupo a ajudar o professor a perceber e implementar o PNEF. Concluindo, este processo de socialização poderia ter efeitos nefastos para qualquer professor que surja pela primeira vez num contexto provido de desconfiança e descrença em relação às orientações do PNEF, sendo a estratégia de redefinição difícil quando se faz parte de um grupo minoritário, quanto mais de forma isolada. Em primeiro lugar, é importante que os novos professores tenham na formação inicial um trabalho de reflexão e debate aprofundado acerca dos modelos educativos e dos princípios preconizados no PNEF. Em segundo lugar, que sejam alertados para o facto de nem todos os grupos e professores de educação física seguirem este programa. Em terceiro lugar, que sejam munidos de uma atitude crítica e reflexiva em relação às práticas educativas vigentes. Em último lugar, que desenvolvam uma capacidade de resiliência perante as adversidades, assim como uma atitude perscrutadora face aos problemas e oportunidades encontradas. Face à complexidade que envolve as relações profissionais que se estabelecem no meio educativo e face à situação atual da educação, em que se constata o envelhecimento do pessoal docente (por exemplo, o professor mais novo do grupo de educação física da escola tinha quarenta anos), parece crucial reforçar a ideia de que os programas de estágio devam envolver escolas de outros distritos além de Lisboa, de forma a partilhar conhecimentos teóricos e técnicas utilizadas com professores de meios diferentes. Além do mais, parece evidente que urge a necessidade de repensar a gestão do pessoal docente, tendo em conta que o mérito dos professores não é valorizado, pois independentemente de um bom ou mau trabalho desenvolvido, os benefícios são os mesmos, o que provoca imenso desgaste, desmotivação, apatia e acomodação por parte dos professores.

O processo de socialização não deve ser entendido de uma forma contínua ou evolutiva, pelo contrário, podem existir certos momentos de rutura em que são abandonadas relações, comportamentos e responsabilidades e criam-se novas relações, aprendizagens e responsabilidades (Carvalho, 1996; Schempp & Graber, 1992). Admitindo a existência de descontinuidades ao longo do processo de socialização do professor, existem momentos mais propícios para estes acontecimentos, tais como o primeiro ano de formação específica para professor, os primeiros anos de ensino enquanto professor, as mudanças de escola ou nível de ensino e até a mudança de envolvimentos sociais e interesses (Carvalho, 1996). Indubitavelmente, estes dois anos de formação foram fundamentais na reconstrução de conhecimentos e práticas pedagógicas. Por outro lado, foi possível identificar um momento de rutura na socialização do professor que entrou no grupo de Educação Física neste ano letivo. Estes momentos de mobilidade dos professores devem ser aproveitados, tanto pelos professores que surgem, como pelos professores que se mantiveram, num processo de troca de conhecimentos e interajuda com o objetivo de potenciar os pontos fortes de cada professor e amenizar os pontos fracos.

Como descrito anteriormente, a socialização antecipatória promove nos futuros professores a definição de algumas crenças em relação ao ensino. De forma mais específica, estas crenças incluem que a definição de sucesso enquanto professores acontece caso os seus alunos se revelem empenhados e mostrarem prazer nas atividades, que a instrução é uma intervenção menos importante, que o planeamento não necessita da redação de um plano de aula e que a atividade de ensino é uma passagem para a atividade de treinador (Hutchinson, 1993). A interiorização de modelos de ensino antes da formação inicial implica que esta etapa não se inicia a partir do zero e, portanto é uma etapa de redefinição das crenças criadas até então. Algumas destas crenças eram partilhadas por mim até iniciar a formação inicial, devido à falta de partilha, por parte dos professores, dos momentos do processo de ensino-aprendizagem enquanto aluno. O desconhecimento, por parte do aluno, dos processos de ensino e das etapas da sua aprendizagem não me parece benéfico para a valorização do esforço e motivação do aluno em relação à sua aprendizagem, pelo que durante o ano letivo procurei partilhar com os alunos as etapas de ensino-aprendizagem e os conteúdos programáticos para cada, assim como explicar os motivos pelo qual tinha sido concebido desta forma.

Um dos agentes de socialização com maior impacto sobre a informação, ideias e encorajamento durante a formação inicial são os supervisores, pois estes funcionam como modelos para os formandos adotarem ações úteis, copiando atividades destes professores

e percebendo o que estes consideram eficaz e ineficaz (Carvalho, 1996). O facto de observar as aulas da professora orientadora ao longo do ano letivo permitiu perceber todos os processos relacionados com o planeamento e ações pedagógicas de forma lógica e coerente ao longo do ano. No entanto, as características únicas de cada turma, os gostos de cada professor e a autonomia transmitida por parte da professora permitiram criar e explorar situações diferentes e adaptadas ao contexto da turma, utilizando as ações da professora como uma referência, ao invés de as copiar. Por sua vez, os alunos são também um importante agente de socialização durante a formação inicial, uma vez que são a principal fonte do sentimento de sucesso ou insucesso do professor, sendo que as questões relacionadas com a gestão da classe costumam sobrevalorizar-se em relação às questões relacionadas com a aprendizagem dos alunos (Carvalho, 1996). A percepção dos sentimentos e motivação dos alunos em relação às aulas e aos conteúdos ensinados foram um dos principais fatores de autorrealização enquanto professor. Ao longo do terceiro ciclo de escolaridade, a turma teve professores estagiários de educação física, pelo que a exigência era maior. A gestão da classe teve sempre assegurada desde o início do ano letivo, por ser uma turma com rotinas de organização criadas há muito tempo e por terem uma boa relação entre si. Assim, a principal fonte do sentimento de sucesso sentido ao longo do ano foi a aprendizagem e evolução dos alunos nos conteúdos ensinados, assim como a motivação e empenho dos alunos em querer aprender sempre mais.

Em relação ao efeito de *wash out* (Zeichner & Tabachnick, 1981), Carvalho (1996) questiona se este se deve à ação de agentes de socialização como colegas, alunos e administradores escolares ou devido a constrangimentos organizacionais, como a especificidade do trabalho na sala de aula ou às normas burocráticas da escola. Apesar de já se terem passado mais de vinte anos, esta é uma questão bastante pertinente e que durante este primeiro ano de contacto com o contexto escolar foi possível ir criando e reformulando uma hipótese. Através do contacto com os professores do grupo de Educação Física foi bastante notório o desprezo pelas crenças e modelos de ensino defendidos durante a formação inicial e que estão contemplados no PNEF, incluindo a etapa de avaliação inicial, cujo protocolo apenas foi seguido pelos professores estagiários e pela professora orientadora. Por outro lado, os constrangimentos organizacionais parecem ser bastante responsáveis pela desmotivação destes professores em relação às crenças preconizadas nos programas de formação de professores. A existência de reuniões desnecessárias, a obrigação de realizar um elevado número de trabalhos burocráticos para colocar em ação algumas ideias ou até a obrigação de estar presente na escola um

determinado número de horas, mesmo quando já se realizou o trabalho burocrático exigido cria uma relação negativa entre esta instância e os professores, que se sentem incapazes de cessar com rotinas mundanas, cujo trabalho de criatividade e liberdade não é reconhecido e valorizado, resultando de forma sistemática na desmotivação dos professores em relação ao ensino. Concluindo, tanto a ação de agentes de socialização, como os constrangimentos organizacionais parecem exercer poder sobre a desvalorização do impacto da formação inicial, sendo que em cada contexto específico poderá contribuir mais uma ou outra.

O mesmo autor interroga também se a formação inicial provoca algum efeito nos conhecimentos e crenças retidos na socialização antecipatória ou se a formação inicial reforça as práticas escolares em vez de as enfrentarem. Em relação a estas questões, através da minha experiência e partilha de experiências com colegas, a formação inicial tem o mérito de colocar em causa muitas das práticas vivenciadas enquanto alunos e tornar os futuros professores conscientes acerca de uma panóplia de alternativas em relação às crenças, conhecimentos e ações pedagógicas existentes, apresentando os pontos fortes e fracos de cada uma do ponto de vista científico. Assim, a formação inicial é capaz de, no mínimo, tornar os futuros professores conscientes acerca das práticas pedagógicas existentes. No entanto, é evidente que a influência desta tomada de consciência poderia ser maior, caso a formação inicial possuísse uma dimensão mais prática em relação ao contexto escolar, em vez de apenas proporcionar o contacto com esta realidade no último ano de formação. De facto, esta parece ser uma das maiores lacunas da formação inicial (Onofre, 2003), visto que um contacto com o envolvimento escolar, apoiado por supervisores permitiria uma melhor noção da realidade e uma reflexão mais concreta e enquadrada acerca das alternativas preconizadas pelos programas de formação inicial e pelo PNEF.

A formação de professores ignora sistematicamente o desenvolvimento pessoal dos alunos, não percebendo que a atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Além disso, também tem desvalorizado os projetos das escolas, como organizações autónomas e com importantes decisões acerca do papel do professor. Desta forma, é desvalorizada a formação do professor enquanto individuo e enquanto coletivo docente (Nóvoa, 1991). Assim, a formação deve estimular a reflexão crítica que forneça aos professores meios de pensamento autónomos que facilitem a autoformação participada e contínua. A formação implica um investimento pessoal, com um percurso e projetos próprios, com vista a construção de uma identidade profissional, mas também de

uma identidade pessoal. Neste sentido, o professor deve apropriar-se dos seus processos de formação, sabendo que esta não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas antes de um processo de reflexão crítica acerca das práticas e de reconstrução da sua identidade (Nóvoa, 1991). A experiência assume um papel preponderante na formação do professor, não apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro de produção de saberes. A troca de experiências e a partilha de saberes, através do diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Este trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência desempenha um papel importante em períodos de mudança e inovação (Nóvoa, 1991).

Durante o ano de estágio, a partilha e troca de conhecimentos, crenças e práticas pedagógicas com os professores da escola foi fulcral para encontrar soluções adequadas aos problemas que iam surgindo. Da mesma forma, os professores aceitavam as nossas sugestões sustentadas nos conhecimentos e crenças apreendidos durante a formação inicial, tornando este processo enriquecedor quer para os novos professores como para os professores mais experientes. Curiosamente, os alunos-professores parecem ser uma das fontes mais eficazes de inovação, atualização e mudança para os professores mais experientes, contudo este processo de estágio restringe-se a escolas do distrito de Lisboa, negligenciando os restantes distritos do país, onde não existem escolas de formação de professores. Tendo em conta esta oportunidade de difusão do conhecimento, através dos professores estagiários, parece-me evidente que a inclusão destes em escolas de outros distritos seria uma forma eficaz de promover a atualização das práticas educativas. Por experiência própria e através da troca de experiências com colegas de distritos que não o de Lisboa, a maior parte dos alunos não teve aulas de Educação Física planeadas por etapas, não soube quais os critérios de avaliação, nem soube os critérios de êxito e indicadores de determinado movimento. Assim, urge a necessidade de promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, mas para que estas não sejam impostas de forma repentina e para que os professores se sintam apoiados e possam trocar experiências, a inclusão de professores estagiários nas suas escolas parece ser uma boa oportunidade, não sendo limitado apenas à zona de Lisboa.

3.2.1. Disciplina de Educação Física

A educação é um fator determinante para a vida dos adolescentes (Siedentop, 1983). Para que a educação se torne mais eficaz é preponderante que os professores

adotem estratégias de ensino adequadas às condições que encontram, o nível da capacidade dos alunos, das suas preferências, do conteúdo abordado e do espaço físico onde estão inseridos. Ou seja, mais uma vez é evidente a importância de o professor conhecer o contexto para tomar decisões pedagógicas.

As decisões dos professores dividem-se em três tipos: decisões pré-interativas, interativas e pós-interativas. Estas decisões permitem que o trabalho flua de forma coerente, seguindo uma linha condutora no processo de ensino-aprendizagem. As decisões pré-interativas dizem respeito às decisões a tomar antes da aula, em termos de objetivos e organização da aula. As decisões interativas referem-se à implementação das decisões pré-interativas, bem como as alterações que podem ocorrer durante essa implementação para que as situações de aprendizagem sejam as mais enriquecedoras possíveis para as aprendizagens dos alunos. Por último, as decisões pós-interativas ocorrem após a aula e são constituídas pela reflexão e avaliação que o professor fez em relação ao sucedido durante a aula (Mosston & Ashworth, 2008).

O processo de planeamento pertence às decisões pré-interativas e permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010). Este processo é fundamental no sentido de adaptar os programas escolares ao contexto específico da escola e turma ao qual se pretende aplicar, uma vez que os programas definem orientações que devem ser postas em prática de acordo com as características da população e meio envolvente, do estabelecimento de ensino e dos alunos da turma (Januário, 1992). Caso assim não fosse, a operacionalização do ensino apenas com meios programados contribuiria para a limitação das possibilidades da ação pedagógica (Bento, 1998). Indubitavelmente, o planeamento guia as ações do professor no sentido de atribuir significado às aprendizagens dos alunos, num determinado momento e espaço.

As tarefas de planeamento ao longo do ano incluíram o plano anual de turma, os planos de etapa, os planos de unidade de ensino e os planos de aula, do nível macro para o micro. A conceção do plano anual de turma exigiu, primeiro, a realização e aplicação do plano da primeira etapa, denominada avaliação inicial. Durante esta primeira etapa foram diagnosticadas as dificuldades e potencialidades dos alunos em todas as matérias da área das atividades físicas e desportivas, assim como foram averiguadas a área dos conhecimentos e da aptidão física. Este diagnóstico teve como principal objetivo, a partir da observação e avaliação daquilo que os alunos eram capazes de fazer e a forma como aprendiam, prognosticar o seu desenvolvimento, percebendo quais as aprendizagens que

poderiam ser alcançadas ao longo do ano (Carvalho, 1994). Por um lado, esta é uma etapa bastante exigente, visto que contempla todas as matérias a abordar ao longo do ano para determinada turma, sendo necessário perceber quais os critérios de êxito e indicadores em que cada aluno, que nesta fase inicial o professor ainda tem dificuldade em recordar o nome, manifesta mais dificuldade e facilidade e, por outro lado, é uma etapa que não deve durar mais que seis semanas, período este em que os alunos estão muitas vezes a habituar-se a novas rotinas de organização das aulas. O nível de exigência desta etapa inicial foi o mote para um papel ativo e enérgico ao longo de todo o ano letivo, pois senti que o ritmo da aula dependia da minha participação, seja em termos de quantidade de *feedback*, seja através de demonstração durante a prática, seja através de uma postura enérgica e motivadora. Para o sucesso desta etapa foi essencial o contributo dos colegas do núcleo de estágio, na medida em que cada tarefa da aula, decisão e ação enquanto professor era analisada de forma reflexiva, no sentido de melhorar a minha ação, assim como era comparada a avaliação diagnóstico realizada aos alunos e discutida a avaliação prognóstica, valorizando de forma efetiva esta etapa no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, após reflexão no final do ano letivo, analisando a etapa de avaliação inicial enquadrada no ano letivo, sem a colaboração dos colegas professores teria sido impossível avaliar de forma diagnóstica todos os alunos com a organização das aulas utilizadas. Neste sentido, teria sido útil utilizar uma organização mais fácil para os alunos nesta etapa inicial, não generalizando os alunos de acordo com o seu nível, como acontece em algumas escolas e grupos de Educação Física que, nesta fase inicial, dividem os alunos em grupos de acordo com o nível de execuções observado, uma vez que desta forma não é possível perceber quais os conteúdos que cada aluno é capaz ou não de realizar, mas antes organizar a aula de forma massiva, por exemplo, não exigindo que os alunos, e professor, estejam preocupados com critérios de êxito e formas de organização de diferentes matérias, facilitando até a recolha de dados. Apesar da organização das aulas de forma massiva não permitir que os alunos ficassem familiarizados com o tipo de organização por estações que iria ocorrer frequentemente ao longo das restantes etapas, a aprendizagem dos alunos e o principal objetivo desta etapa seriam cumpridos. Outros dos aspetos importantes foi os alunos entenderem a organização dos momentos da aula e a definição concreta de rotinas de instrução. Este aspeto, foi benéfico para as etapas seguintes, pois os alunos devem entender todas as dinâmicas da aula. É muito importante para o professor que os alunos compreendam cada momento, para de certo modo o processo de ensino aprendizagem seja mais eficaz para o sucesso dos alunos. Ao nível do clima, esta etapa

também foi importante para criar laços de ligação nas relações aluno-aluno e professor-aluno, com o intuito de verificar durante as aulas um clima de ajuda entre todos para superar as dificuldades.

O plano anual de turma representa uma perspectiva global, de acordo com o PNEF e com as orientações do grupo de educação física, com o objetivo de orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas. As informações recolhidas na etapa de avaliação inicial, tais como a caracterização da turma, as dinâmicas de trabalho, as aprendizagens dos alunos, o nível em que se encontravam, o comportamento e os recursos disponíveis na escola, permitiram definir alunos críticos, matérias prioritárias e grupos de trabalho. A formação de grupos teve em conta os alunos críticos em cada matéria, isto é, os alunos com mais facilidade e possibilidade de ajudar os colegas e os alunos com mais dificuldade e com maiores necessidades de acompanhamento, pelo que foram formados grupos homogêneos e heterogêneos para cada matéria, consoante o objetivo da aula, mas que foram reajustados de acordo com a progressão das aprendizagens dos alunos ao longo das restantes etapas do processo de ensino-aprendizagem. As matérias prioritárias foram selecionadas tendo em conta as matérias onde um maior número de alunos tinha dificuldade para alcançar o nível adequado ao ano de escolaridade, mas também as matérias onde um maior número de alunos revelava mais facilidade e gosto. O principal objetivo desta seleção foi desenvolver os alunos em matérias que se encontravam mais atrasadas, mas ao mesmo tempo potenciar o desenvolvimento dos alunos em matérias que são fortes, mantendo-os motivados ao longo do ano. O plano anual de turma englobou a calendarização de etapas e respetivas unidades de ensino, contemplando objetivos para cada aluno em cada matéria e área de forma sequencial e lógica, para que de forma progressiva fossem alcançados os objetivos terminais. Além da etapa de avaliação inicial, foram definidas e calendarizadas as etapas de aprendizagem e desenvolvimento, de desenvolvimento e consolidação e de consolidação e revisão. No plano anual de turma foram também estabelecidas as estratégias de ensino, que correspondem ao conjunto das ações do professor orientadas por um plano de ação onde se organiza a utilização de determinados métodos e meios a fim de concretizar os objetivos propostos (Rosado, 2003). Estas estratégias de intervenção centram-se nas intervenções do professor, ou seja, no papel enquanto professor nas aulas, na instrução apresentada, no *feedback* e organização. Estas estratégias foram um conjunto de bases elementares que permitiu organizar e produzir um trabalho de qualidade com a turma ao longo do ano letivo nas várias etapas. O grupo de educação física poderia amenizar as dificuldades dos alunos,

caso trabalhasse em grupo, valorizando a avaliação inicial, o plano anual de turma e as conferências curriculares, com o propósito de realizar um plano plurianual que ajudasse a progressão das aprendizagens dos alunos nas matérias e áreas em que sentem mais dificuldade, que são similares para a maioria dos alunos da escola, pois trata-se de um problema de falta de sequência e progressão nas aprendizagens e conteúdos de ensino ao longo dos anos de escolaridade, que devido à inexistência de plano plurianual se tornam muitas vezes repetitivos e sem progressão. Esta experiência socializadora permitiu refletir acerca da importância de um trabalho coletivo para as aprendizagens dos alunos.

Depois do planeamento a nível macro, foi necessário planear a nível meso e micro. O planeamento das etapas foi elaborado após o final da etapa anterior para que fosse possível fazer uma reflexão do sucedido na etapa transata, a nível de balanço e avaliação, e ainda uma redefinição do prognóstico dos alunos, caracterização e composição da etapa, apresentação dos objetivos para cada área e subárea de forma diferenciada, apresentação das estratégias de ensino e apresentação das estratégias de avaliação (Carvalho, 1994). As unidades de ensino caracterizam-se por um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idêntica, com a tomada de decisões estratégicas, nomeadamente acerca da composição dos grupos, das atividades de aprendizagem a propor aos alunos de acordo com os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos críticos na aprendizagem dos alunos e dos momentos de avaliação para ajuste do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001). Em relação às unidades de ensino, foram fundamentais para uma intervenção consciente, direcionada e adequada aos objetivos a atingir junto da turma. Estes objetivos só podem ser alcançados de forma gradual, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo (Bento, 2003).

O plano de aula é o último nível de planeamento. Por ser a unidade pedagógica fundamental do processo de ensino-aprendizagem que engloba as leis do sistema educativo até às decisões estratégicas do professor (Mascarenhas, 1995), integrou os objetivos, a estrutura, o ritmo, a intensidade e a organização (Bento, 1998).

Em suma, o planeamento, desde o nível macro ao nível micro, enuncia os objetivos a concretizar, assim como a forma como serão concretizados. Por sua vez, a condução são as decisões interativas, ou seja, no contacto direto com os alunos na sala de aula. As decisões interativas contemplam a qualidade e ritmo de ensino, gestão de regras, disciplina, rotinas, clima de aula, situações de aprendizagem, *feedback*, instrução, organização, diferenciação, formação de grupos e seleção de estilos de ensino. Como é evidente, o sucesso pedagógico resulta da capacidade do professor de articular e conjugar uma

multiplicidade de fatores, de forma a otimizar a participação dos alunos (Carreiro da Costa, 1995).

Os professores mais eficazes transmitem instrução centrada nos requisitos técnicos de execução da tarefa (Carreiro da Costa, 1995). De facto, esta foi uma preocupação ao longo do ano. A informação acerca dos critérios de êxito e indicadores, complementada por vezes com demonstração focalizando um aspeto específico, permitiu tornar os alunos conscientes acerca do que era esperado em cada situação. Estes momentos de instrução foram rotineiros, sendo utilizados no início da aula para apresentar os conteúdos gerais da aulas, no início da parte principal da aula de forma mais breve para explicar os conteúdos específicos e organização das situações de aprendizagem e no final da aula como forma de revisão e projeção para as aulas seguintes. As rotinas permitem que os alunos conheçam os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo o tempo de organização (Rosado & Ferreira, 2009). A criação destes hábitos fez com que estes momentos fossem breves e sintéticos, mas também exigiu alguma inovação ao longo das aulas para não tornar estes momentos saturantes e previsíveis. A utilização de questionamento, demonstração e boa disposição tornaram estes momentos dinâmicos e próprios de um ambiente de aprendizagem e troca de conhecimentos.

As situações de aprendizagem devem possibilitar o maior número possível de repetições da habilidade critério em que o aluno consiga ter uma elevada taxa de sucesso (cerca de oitenta por cento), níveis intermédios de exercitação na tarefa e o acompanhamento através de informação descritiva e prescritiva (Carreiro da Costa, 1995). A conceção de situações de aprendizagem ajustadas às necessidades dos alunos, de forma progressiva ao longo do ano letivo, foi um dos aspetos que mais contribuiu para o sucesso das aprendizagens dos alunos verificado no final do ano letivo. No entanto, nem sempre foi fácil adequar as situações de forma diferenciada, uma vez que cada aluno tem características únicas. Desta forma, a utilização de objetivos individuais, isto é, objetivos diferenciados para cada aluno em cada situação de aprendizagem foi uma estratégia fundamental. Além disso, o acompanhamento dos alunos de forma frequente em todos os momentos da aula permitiu dar ritmo à aula, ao mesmo tempo que eram informados acerca do seu desempenho. O facto de, durante a socialização antecipatória, ter lecionado aulas de grupo a uma população idosa, revelou-se uma experiência marcante ao nível do *feedback* e do entusiasmo enquanto professor, visto serem estas as principais ferramentas utilizadas para que esta população, pouco predisposta à atividade física, se sentisse

motivada e em tarefa. Desde o início do ano letivo, a quantidade de *feedbacks* foi identificada como um ponto forte da minha atuação enquanto professor, incluindo a quantidade de *feedbacks* à distância, que permitiu manter os alunos focados na tarefa mesmo estando mais perto de outra situação de aprendizagem, o que provocava nos alunos o sentimento de estarem a ser observados e que os seus desempenhos estavam a ser considerados. Por outro lado, a qualidade e fecho de ciclos de *feedback* foi identificado como um aspeto a melhorar, pelo que o aumento do conhecimento do conteúdo das situações de aprendizagem foi fulcral para aumentar a qualidade do *feedback* e fechar o seu ciclo. A tendência para circular de forma rápida entre as situações de aprendizagem permitia aumentar a intensidade das ações dos alunos, mas por vezes negligenciava a informação de retorno da ação seguinte após o aluno ter recebido a primeira informação de retorno. Com a consciencialização deste aspeto a melhorar, e tendo os restantes aspetos da aula dominados, concretizei os objetivos criados em relação ao número de fecho de ciclos de *feedback*. O entusiasmo, a quantidade de *feedbacks*, a utilização de *feedbacks* positivos e a utilização do estilo por comando em situações para promover a área da aptidão física dos alunos em diversos momentos da aula proporcionaram aulas com um ritmo e intensidade bastante elevados, algo bastante positivo para as aprendizagens e experiências positivas em relação à atividade física dos alunos e que deverão ser mantidos como objetivos ao longo da minha carreira docente.

A avaliação das aprendizagens dos alunos serviu essencialmente para verificar se as situações de aprendizagem estavam apropriadas às necessidades dos alunos. A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa (Ministério da Educação, 2010b). Tendo a avaliação como ponto de partida para a reflexão e balanço acerca da qualidade do processo de ensino e da minha intervenção, esta resultou em ajustes, quer na organização das situações de aprendizagem, quer na gestão da turma, durante a aula e para as aulas seguintes, influenciando de forma efetiva o planeamento. Não obstante, a avaliação realizada teve também como objetivo envolver os alunos na tomada de decisões do seu processo de aprendizagem, através do diálogo e reflexão conjunta acerca das aprendizagens, uma vez que os alunos devem perceber o que aprendem e a forma como aprendem (Araújo & Diniz, 2015). Desta forma, além da avaliação formativa e sumativa realizada ao longo do ano letivo, foram planeados e concretizados momentos de autoavaliação, a partir de critérios e objetivos de aprendizagem predefinidos, negociados e ajustados às necessidades e capacidades de cada aula, com o

intuito de incluir os próprios alunos no seu processo de aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015; Fernandes, 2005).

Concluindo, através da socialização antecipatória foi possível adquirir experiência e técnicas vitais para a condução do processo de ensino-aprendizagem, principalmente do *feedback* e do ritmo e intensidade da aula, enquanto através da socialização na formação inicial foi possível melhorar a qualidade do feedback, reconhecer a vantagem da utilização de um planejamento por etapas em vez de blocos, reconhecer a importância da área dos conhecimentos e da aptidão física, muitas vezes negligenciada, reconhecer a importância do trabalho coletivo dos professores da disciplina no sentido de colmatar as necessidades gerais dos alunos da escola e, por fim, reconhecer a importância da autoavaliação para que os alunos se sintam integrados no processo e percebam o objetivo do que estão a fazer.

3.2.2. Membro da comunidade educativa

Após tomar conhecimento de que iria realizar estágio durante o ano letivo na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, o primeiro contacto foi com os documentos da escola e do agrupamento, nomeadamente o regulamento interno (Agrupamento de escolas D. João II, 2015) , a avaliação externa (Ministério da Educação, 2010a) e o projeto educativo (Agrupamento de escolas D. João II, 2013). Através da sua análise foi possível identificar alguns pontos fracos e fortes do meio envolvente e da escola.

O baixo estatuto socioeconómico e o baixo nível académico são, desde logo, características pronunciadas desta população que acarretam malefícios para o sucesso do processo de educação da escola. Aliado ao facto de ser uma população dos subúrbios de Lisboa, em que a maior parte reside nesta zona, mas trabalha em Lisboa e, por isso, sai cedo e chega tarde a casa, justifica-se que o envolvimento da população na escola e outras instituições e ações na zona seja reduzido.

Por outro lado, a diversidade cultural da população é um ponto que tanto pode ser forte como fraco. A população envolvente é originária de Portugal, dos PALOP e do Brasil. Esta diversidade poderia ser aproveitada como troca e partilha de conhecimentos e culturas, mas muitas vezes acontece o choque entre culturas, em que a diferença não é bem aceite, sendo por vezes ignorada ou repudiada.

Ao longo do ano letivo constataram-se imensos conflitos, principalmente entre alunos nos intervalos das aulas, incluindo violência física e verbal, mas também entre alunos e professores e encarregados de educação e alunos ou professores. Provavelmente por esta razão, a escola tende a negligenciar a participação dos membros do meio envolvente na escola, apresentando imensas restrições à participação e entrada dos encarregados de educação na escola.

Paradoxalmente, o reduzido envolvimento parental na vida escolar dos alunos é um problema enunciado no projeto educativo do agrupamento e, através de conversas com a direção do mesmo, foi-nos pedido para abordar o assunto durante o estágio. No entanto, não existem estratégias definidas no projeto educativo e foram colocados imensos entraves às estratégias encontradas e sugeridas pelo núcleo de estágio ao longo do ano.

O projeto de investigação-ação desenvolvido pelo núcleo de estágio teve como objetivo verificar a importância do mesmo, assim como perceber qual a influência no aproveitamento escolar dos alunos e quais as diferenças entre ciclos de escolaridade no contexto do agrupamento. Com este objetivo, foram realizados inquéritos a encarregados

de educação e alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclo de escolaridade do agrupamento.

Os resultados permitiram concluir que o envolvimento parental tem influência no aproveitamento escolar dos alunos e que este apresenta uma relação inversa com os ciclos de escolaridade, ou seja, é maior no primeiro ciclo e vai diminuindo até ao terceiro ciclo de escolaridade. Os resultados e estratégias de intervenção sugeridas foram discutidos com alunos, encarregados de educação, professores e direção da escola, a partir dos quais foi elaborado um projeto de ação.

O plano de ação elaborado permitiu realizar uma exposição com trabalhos dos alunos realizados na disciplina de Educação Visual no dia da reunião de avaliação do segundo período, com o objetivo de atrair um maior número de encarregados de educação. Sobretudo no contexto específico, em que as classificações dos alunos é, normalmente, algo negativo e desmotivador para os encarregados de educação e alunos, a criação de atividades com a participação dos alunos foi a estratégia encontrada para apresentar algo positivo e demonstrar o trabalho desenvolvido pelos professores. Mesmo assim, a direção apresentou entraves ao material a utilizar, ao horário, ao espaço de exposição e à divulgação do evento, pelo que a resiliência e paciência do núcleo de estágio foram cruciais para realizar a ação. Esta reunião contou com a presença de um maior número de encarregados de educação, comparada com a reunião realizada no primeiro período, no entanto, a utilização de alguns questionários seria vital para perceber qual a influência da ação.

A ação projetada pelo núcleo de estágio não podia contemplar apenas mudanças a curto prazo, visto que este é um problema de origem social que leva tempo a ser resolvido. Desta forma, foi desenhado um projeto a incluir no projeto educativo da escola, orientado para a participação dos encarregados de educação e organizado em colaboração com a Associação de Pais e Encarregados de Educação e com professores de diferentes disciplinas. O projeto incluiu diferentes atividades ao longo do ano letivo, tais como exposições, atividades desportivas e seminários acerca de temas da atualidade, de assuntos escolares e quotidianos para os encarregados de educação. Apesar do projeto ter sido apresentado e discutido, os órgãos de gestão da escola não aceitaram por falta de recursos espaciais e humanos, vincando o paradoxo entre a consciência dos problemas existentes e a tomada de ação para os resolver.

A comunicação entre encarregados de educação e professores foi um problema diagnosticado, visto que os diretores de turma apenas podem realizar contactos via

caderneta, no horário de atendimento que muitas vezes é no horário de trabalho dos encarregados de educação, e via contacto telefónico, sendo o contacto eletrónico desaconselhado pela direção da escola. O investimento numa plataforma eletrónica para a comunicação entre estes membros da comunidade foi sugerido pelo núcleo de estágio, tendo até reunido informações para a apresentação de um destes modelos à escola, no entanto a direção do agrupamento recusou devido aos encargos financeiros que exigiria.

Por último, o núcleo de estágio promoveu o “Dia da Saúde”, com a participação de cerca de quinhentos alunos da escola, de encarregados de educação e professores e com a colaboração do Clube de Basquetebol de Paço de Arcos, do Casa Pia Atlético Clube e da *Herballife*. Esta ação teve como objetivo promover hábitos de vida saudáveis, através de palestras de alunos, atletas profissionais, nutricionistas e de atividades físicas e desportivas no pavilhão da escola. A implementação desta ação de forma autónoma exigiu o contacto com entidades da comunidade envolvente à escola e a gestão de alunos e turmas no espaço e tempo, tarefas, por vezes desvalorizadas, da ação do professor no meio escolar.

A participação e envolvimento como membro da comunidade educativa exigiram um esforço acrescido, assim como o desenvolvimento de capacidades associadas à gestão de atividades e pessoas. As tarefas do professor são normalmente resumidas ao planeamento, condução e avaliação, inerentes à sala de aula, contudo ao longo do ano foi perceptível que a ação do professor não se restringe à sala de aula, exigindo um contributo pessoal no meio escolar onde está implicado.

3.2.3. Modalidade do Desporto Escolar

A participação no núcleo de Desporto Escolar de voleibol foi a mais gratificante neste processo de estágio. As características do próprio núcleo e a sua evolução, as características do professor que coadjuvei e o *feedback* que fui recebendo dos alunos, encarregados de educação e colegas tornaram esta experiência bastante positiva e motivadora.

O professor responsável pelo núcleo era novo na escola e a maioria dos alunos que tinham participado no ano transato tinha mudado de escola, portanto no início do ano letivo o núcleo não tinha um número suficiente de jogadores resultando num processo difícil para garantir os mesmos, uma vez que nem eu nem o professor responsável conhecíamos os alunos da escola ou o contexto. Apesar de existir um núcleo de voleibol feminino de infantis, ou seja, do escalão anterior ao de iniciados, pelo qual estava responsável, não houve muitas alunas que pertenciam ao escalão de infantis no ano anterior que transitassem para

o escalão de iniciados. Assim, o ponto de partida foi divulgar o núcleo e cativar as jogadoras que tinham passado para o escalão de iniciados. A divulgação englobou a realização e exposição de um cartaz informativo acerca dos horários dos treinos, mas a principal ferramenta utilizada foi a observação e seleção de alunas com potencial durante as aulas de Educação Física das turmas com alunas deste escalão, assim como as conversas com os professores do grupo com este mesmo propósito. Desta forma, foi possível encontrar um número adequado de jogadoras, motivadas para a modalidade e com potencial, que devido aos treinos motivantes e ao espírito de grupo criado foi aumentando ao longo do ano letivo.

Nos primeiros treinos, o professor responsável manifestou o seu pouco à vontade perante a modalidade de voleibol, dado que a minha participação enquanto aluno, as aulas durante a formação inicial nesta modalidade e os conhecimentos adquiridos acerca do treino permitiram-me assegurar ao professor que tinha o conhecimento teórico e técnico suficiente para, em colaboração, garantir o desenvolvimento dos treinos. Tendo em consideração o meu maior à vontade perante a modalidade, o professor atribui-me bastante autonomia no acompanhamento do Desporto Escolar, quer no planeamento, quer na condução e avaliação dos treinos. Não obstante, a atitude do professor foi sempre de entreatajuda e de partilha de conhecimentos e experiências, de tal forma que senti estar a colaborar significativamente para a formação do professor na modalidade em questão, mas também ao nível do treino. Muito raramente, o professor questionou-me acerca das situações de treino e, de forma perscrutadora, pesquisou acerca do treino de voleibol com o intuito de verificar a minha opinião acerca do assunto. Este papel autónomo na condução dos treinos, aliado à atitude colaborativa do professor que me acompanhou, permitiu-me sentir confortável e motivado no decurso do ano letivo.

O principal objetivo, aquando dos momentos de planeamento e condução dos treinos, foi proporcionar prática desportiva regular, promover o sucesso escolar, estilos de vida saudáveis e desenvolver valores e princípios apropriados para uma cidadania ativa (Ministério da Educação, 2013). O planeamento anual e dos mesociclos de treino foi uma das maiores dificuldades encontradas ao longo do ano, devido ao desconhecimento e imprevisibilidade do contexto, especialmente do número de alunos presentes no treino, uma vez que no início do ano letivo, o número de alunos era reduzido e foi aumentando de forma significativa. Prevendo esta situação, o planeamento anual procurou a aprendizagem e consolidação de técnicas e estratégias básicas e fundamentais para o desenvolvimento do jogo. Além disso, dada a necessidade, o planeamento procurou criar situações motivantes,

divertidas e que reforçassem o espírito de grupo, visto que era fulcral incentivar um maior número de atletas para pertencerem ao núcleo. Este aspeto foi fundamental para a divulgação dos treinos e para o aumento de atletas que se verificou, pois as alunas sentiam a boa disposição dos treinos e falavam com as colegas acerca do bom espírito vivenciado nos treinos.

Os momentos competitivos foram assumidos principalmente como uma oportunidade de convivência com outras pessoas e uma experiência competitiva para alunas que estavam a participar em torneios pela primeira vez, mas também como um momento de avaliação das aprendizagens adquiridas. A inexperiência da maior parte das alunas foi bastante notória no primeiro torneio realizado, principalmente no primeiro jogo, em que o nervosismo habitual sobrepôs-se às capacidades das alunas, contudo a identificação deste problema permitiu conversas com as alunas, mostrando-lhes que aquele era um momento de divertimento, para fazerem o que gostam de forma descontraída e empenhada, valorizando desta forma a participação de todas as alunas e promovendo a melhoria da qualidade de jogo. Estas situações de ensino acerca da modalidade, mas também como experiências de situações competitivas, únicas para a maioria das alunas, foram reconhecidas pelas alunas e encarregados de educação que, no final dos torneios, faziam questão de incentivar todas as alunas e dar os parabéns pelo trabalho desenvolvido no núcleo de desporto escolar. Tendo em consideração as condições existentes, um encarregado de educação ofereceu-se para adquirir equipamentos personalizados a cada uma das alunas, algo bastante útil para a escola, uma vez que alguns equipamentos não tinham o tamanho adequado para as alunas e estavam em más condições, no entanto a direção não aceitou a sua utilização nos torneios do desporto escolar.

A responsabilidade de planear e conduzir os treinos de um núcleo de desporto escolar, considerando as condições desfavoráveis e a atitude colaborativa do professor que me acompanhou, revelou-se uma experiência bastante gratificante para a qual a participação enquanto aluno no desporto escolar, a participação enquanto atleta em treinos de desporto federado e a formação inicial específica na modalidade, contribuíram para garantir o sucesso das aprendizagens dos alunos e proporcionar experiências enriquecedoras e de boa disposição, num meio escolar pautado por experiências de confronto entre alunos e de uma atitude e opinião negativa em relação à escola.

3.2.4. Papel de diretor de turma

O diretor de turma tem como função assegurar a articulação do trabalho desenvolvido pelos diversos professores da turma, promover o trabalho colaborativo entre professores, alunos e encarregados de educação, coordenar a adequação das atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho em relação às características da turma e de cada aluno, coordenar o processo de avaliação dos alunos e apresentar um relatório crítico e anual do trabalho desenvolvido (Ministério da Educação, 1999).

Além da quantidade e diversidade de funções a desempenhar pelo diretor de turma, nunca tinha contactado ou tomado conhecimento acerca de todo este trabalho, essencialmente burocrático, realizado. Como tal, na etapa inicial o acompanhamento do trabalho realizado pela diretora de turma e a observação e discussão das tarefas desempenhadas permitiram perceber o que era feito e a razão pela qual era feito. Apesar do ambiente do meio escolar revelar um número elevado de professores descontentes e desmotivados em relação ao excesso de trabalho burocrático e, por vezes, com pouca utilidade para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a diretora de turma que acompanhei revelou-se sempre empenhada e minuciosa no trabalho desenvolvido. Desta forma, foi possível perceber todas as tarefas realizadas, assim como a sua interligação e a utilidade para o processo de ensino-aprendizagem em cada uma das disciplinas.

Esta função acarretou também a lecionação da disciplina de Cidadania e Mundo Atual durante todo o ano letivo. Tendo em conta o programa e os conteúdos da disciplina, a professora optou por promover trabalhos de pesquisa, exposição e apresentação em grupos, em que a turma revelou rotinas e hábitos de trabalho em grupo e apresentou temáticas relevantes para o seu desenvolvimento pessoal. A professora atribuiu-me autonomia suficiente para conceber critérios de avaliação para os trabalhos e expor as minhas opiniões e dados pesquisados face aos temas apresentados, algo bastante enriquecedor para o meu desenvolvimento profissional, mas também para a criação de uma relação positiva com os alunos.

A liderança, coordenação da ação concertada na turma e a assunção do processo de desenvolvimento curricular, inerente às funções de diretor de turma (Roldão, 2007), exigiram tarefas como a marcação e justificação de faltas, a elaboração de documentos orientadores para o trabalho desenvolvido pela turma e a coordenação das reuniões de turma com os professores e encarregados de educação. A apropriação destes processos permitiu tomar conhecimento e perceber a sequência e lógica deste papel.

3.3. Socialização em serviço

O estágio pedagógico não deve ser entendido como o fim da formação do professor, antes como uma etapa de desenvolvimento profissional, em que importa apoiar os futuros professores a estudar e investigar através de uma atitude crítica. Como tal, o desenvolvimento da reflexão e da proatividade são aspetos fulcrais para o desenvolvimento profissional (Lima, 2015). Após a formação inicial começa uma nova etapa, em que o estatuto de aluno é finalmente abandonado e é assumido o papel de professor. Não obstante, o desenvolvimento profissional implica uma atitude permanente de questionamento e pesquisa em relação aos desafios que surgem no contexto organizacional.

A escola proporciona vivências aos professores capazes de estimular a sua capacidade percetiva, a construção de crenças e a adoção de comportamentos e práticas educativas adequadas ao contexto, sendo que os pais dos alunos, os alunos, os colegas de trabalho, os colegas de departamento, as políticas educativas, a cultura e o ambiente escolar são agentes de socialização preponderantes para fomentar este processo de socialização. Assim, é imperativo que o professor seja capaz de adaptar a sua identidade pessoal, as suas características pessoais e sociais às exigências institucionais e formativas (Carreiro da Costa & Sá, 2009).

Esta atitude de curiosidade e busca de soluções deve ser transmitida aos professores desde logo na formação inicial, principalmente através da ideia de que a formação inicial não é o culminar da formação da identidade pessoal e profissional, mas antes um ponto de partida para um percurso profissional de reconstrução de conhecimentos e crenças, em que a reflexão e o pensamento autónomo assumem um papel importante (Nóvoa, 1992).

De acordo com Sparks e Loucks-Horsley (1990), podem ser definidos cinco modelos de formação contínua:

1. Desenvolvimento profissional autónomo – representa a decisão dos professores em procurar a sua própria formação;
2. Desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão – valoriza a reflexão e o apoio profissional;
3. Desenvolvimento profissional através do incremento curricular e organizacional – requer que o professor participe em atividades de construção de programas e projetos de inovação curricular;

4. Desenvolvimento profissional através do treino – participação em ações de formação com o intuito de aumentar e melhorar as condutas e técnicas didáticas do professor.

5. Desenvolvimento profissional através da investigação – idealiza o professor como um profissional reflexivo acerca da sua prática docente, diagnosticando os problemas e desenhando e aplicando projetos de investigação-ação centrados na resolução de problemas comuns a um grupo de professores.

Todos os modelos apresentados e definidos parecem ser válidos e úteis para o desenvolvimento profissional docente. Mais uma vez, o autoconhecimento acerca das necessidades enquanto professor parece ser essencial, no sentido de reconhecer a importância de formação ao longo da atividade profissional para potenciar os seus pontos fortes e colmatar os pontos fracos. Além disso, a formação inicial é responsável por transmitir a ideia de conhecimento em constante e permanente renovação, pelo que torna-se fundamental que os professores se vão atualizando.

Durante a formação contínua, os professores sentem algumas dificuldades, nomeadamente a dificuldade de negociar o objeto de formação com os formadores muito centrados na sua visão e pouco preocupados em resolver as prioridades dos professores e o tempo muito curto de permanência do formador para resolver os problemas que surgem na aula (Lima, 2015). Indubitavelmente, as ações de formação são normalmente realizadas para um grupo de professores heterógeno, em que a formação inicial, o contexto em que dão aulas e os problemas que sentem são diferentes entre si. Este fator torna difícil realizar uma formação ajustada às necessidades de cada professor, pelo que me parece fundamental que cada professor utilize a informação transmitida nestas ações de formação para refletir e procurar as soluções apropriadas ao seu contexto e necessidades, ou seja, as ações de formação não dão as respostas, mas antes as ferramentas para que o professor seja capaz de encontrar as suas respostas específicas.

Tendo em conta o professor como agente de socialização na sua organização, as suas ações têm influência no contexto em que intervém (Carvalho, 1996). Dessa forma, interessa compreender que o contexto irá influenciar a sua socialização, tal como as suas decisões também irão influenciar a socialização dos restantes membros da comunidade. Neste sentido, os professores devem ser capazes de perceber a importância das suas decisões e ações para transformar a escola de acordo com os seus ideais. Ao longo do ano de estágio foi possível verificar algumas semelhanças entre as ideias defendidas pelos professores da escola a vários níveis, no entanto por desmotivação e falta de capacidade

de resiliência existiam fortes contradições entre as suas ideias e as suas ações e decisões. De uma forma geral, as mudanças de carácter social, como as que se exigem na transformação da escola, ocorrem de forma lenta e pouco visíveis, pelo que a resiliência é uma capacidade fulcral, com o intuito de manter as decisões e ações enquanto professor de acordo com as crenças preconizadas e desejadas para determinado contexto.

As práticas de formação contínua contribuem para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas também devem procurar evitar o isolamento dos professores ou a ideia de que os saberes são produzidos no exterior da profissão. Os problemas da prática profissional apresentam um elevado grau de complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores, ou seja, apresentam características únicas que exigem respostas únicas. Dado isto, o professor deve ser munido de capacidade de autodesenvolvimento reflexivo, no sentido da diversificação dos modelos e práticas, utilizando o saber pedagógico e científico. Além disso, é importante que o professor desempenhe um papel nas decisões a nível político, uma vez que o desenvolvimento profissional está articulado com as escolas e os seus projetos, isto é, a formação faz-se durante a mudança e transformação da escola, numa perspetiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos (Nóvoa, 1991).

4. Conclusão

O estágio pedagógico representou o culminar da formação inicial que habilita para a docência da disciplina de Educação Física, no entanto o desenvolvimento pessoal e profissional iniciou-se antes da formação inicial e não acaba com a formação inicial.

O período de socialização antecipatória permitiu a familiarização com a educação física e, de forma mais específica, com diversas tarefas pedagógicas e habilidades inerentes à função de professor. A observação direta das ações do professor, enquanto aluno, pode ter uma influência positiva ou negativa nas aprendizagens do futuro professor, visto que o professor nem sempre cumpre o estipulado nas orientações a nível central, o conhecimento vai sendo atualizado ou o aluno não compreende as razões pela qual foi adotada determinada estratégia por parte do professor. Tomando consciência de processos como o ciclo de reprodução do fracasso, em que os professores copiam as ações negativas que foram alvo enquanto alunos, a formação inicial torna-se fulcral para adquirir e reconstruir conhecimentos, crenças e competências para tornar o ensino mais eficaz.

Como tal, o alerta deixado na formação inicial serve essencialmente para refletir e analisar de forma crítica e construtiva as experiências passadas na socialização antecipatória. Não obstante, a formação inicial deve procurar promover um maior contacto entre os futuros professores e o contexto de ensino. Esta é uma crítica partilha por Onofre (2003), que merece alguma reflexão por parte dos programas de formação inicial, pois o contacto com o contexto educativo apenas no estágio pedagógico, em que existem muitas tarefas a desempenhar por parte dos alunos, provoca um choque com a realidade que, sem um acompanhamento efetivo e próximo de supervisores tem como consequências experiências negativas e, conseqüentemente o efeito de *wash-out*.

A socialização em serviço implica que o processo de formação do professor não termina com a formação inicial. Indubitavelmente, a formação contínua é uma ferramenta cada vez mais essencial para a atualização dos conhecimentos, práticas e valores dos professores. Além disso, os contextos escolares, providos de desmotivação, desconfiança e descrença, por parte de alunos, professores e encarregados de educação, não incentivam a inovação e a procura de soluções para os problemas encontrados, assim como não valorizam o trabalho desenvolvido na escola. Assim, o professor deve ser capaz de autodesenvolver-se de forma reflexiva, participar nas decisões a nível político e estar munido de uma capacidade de resiliência para promover as transformações desejadas no contexto escolar.

5. Bibliografia

- Agrupamento de escolas D. João II. (2013). Projecto educativo.
- Agrupamento de escolas D. João II. (2015). Regulamento interno.
- Aranha, A. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). A avaliação (formativa) em educação física. Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim SPEF*, 39, 53–64.
- Augusto, I. (2012). *A importância das vivências, em práticas físicas e desportivas, do professor de educação física na construção do seu saber profissional*. Universidade dos Açores.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Horizonte de Cultura Física.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998a). A importância do grupo para o desenvolvimento da educação física. *Revista Horizonte*.
- Brás, J., & Monteiro, J. E. (1998b). A importância do grupo para o desenvolvimento da educação física. *Horizonte*, 15(86), I–XII.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem e Condutas Motoras Significativas: Uma Análise a Partir da Investigação Realizada em Portugal. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7–32.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the Curriculum does not mean Changing Practices at School: The Impact of Teachers' Beliefs on Curriculum Implementation. In *The art and science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257–278). Lisboa: Portugal. Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (2008). O Processo de Bolonha e a Revalorização da Formação Inicial em Educação Física. In *Actividade Física e Saúde. Modelos de Análise e Intervenção* (pp. 317–336). Porto: Lidel.
- Carreiro da Costa, F., & Sá, C. (2009). A influência socializadora da formação inicial em educação física. Perceções dos protagonistas e unidade concetual inter-pares. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34(Jul/Dez), 95–108.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, p.

10/11, 135-151;

- Carvalho, L. (1996). O estudo da socialização dos professores em Educação Física: uma revisão e um convite. *Boletim SPEF*, 13, 11–37.
- Cornelissen, J., & Van Wyk, A. (2005). Professional Socialisation. an professional development and role definition. *Sajhe*, 9(2), 159–176.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). do grupo de educação física.
- Cristina, E., & Domingos, M. (2011). Características de liderança na definição do perfil do coordenador de departamento.
- Crum, B. (1993). A crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133–148.
- Curtner-Smith, M. (2001). The Occupational Socialization of a First-Year Physical Education Teacher with a Teaching Orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1), 177–193.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ennis, C. (1992). Curriculum Theory as Practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358–375.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar. In F. C. e Eventos (Ed.), *Livro do 3º congresso internacional sobre avaliação na escola* (pp. 65–78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Gomes, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente : estudo com estudantes de Educação Física, *XXVIII*, 167–192.
- Hutchinson, G. (1993). Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 344–354.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67.
- Januário, C. (1992). O pensamento do professor - Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física. (Tese de Doutoramento não publicada): Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

- Jewett, A., Brain, L., & Ennis, C. (1995). The Curriculum Process in Physical Education. In (Ed.), *Curriculum Value Orientation* (2nd ed., pp. 19–42). Dubuque: WCB Brown & Benchmark.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 141–158.
- Krug, R., & Krug, H. (2008). Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos académicos do CEFD/UFSM. *Revista Digital EFDesportes*, 13(123). Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lawson, H. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107–116.
- Lawson, H., & Stroot, S. (1993). Footprints and signposts: perspectives of socialization research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 437–446.
- Lima, R. (2015). *A formação de professores de educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A sociological study. In *Chicago: University of Chicago Press*.
- Mascarenhas, L. (1995). Planeamento em educação física - que deliberações pedagógicas. (Tese de Mestrado não publicada): Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal Analyses of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153–168.
- Matos, M. (2010). Diferenciação Curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico. (Tese de Doutoramento não publicada): Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.5/2418>
- Meireles, J. (2013). *As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em educação física*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ministério da Educação. Decreto regulamentar nº 10/99 (1999).
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*.
- Ministério da Educação. (2010a). Avaliação externa das escolas - relatório de escola.

- Ministério da Educação. Despacho normativo nº 6/2010 (2010).
- Ministério da Educação. Programa do Desporto Escolar 2013-2017 (2013).
- Mosston, M; Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Neto, C. (1992). desenvolvimento motor, 2–13.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. *A Escola E a Criança Em Risco - Intervir Para Prevenir*, 31–51.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In U. de Aveiro (Ed.), *Formação contínua de professores - realidades e perspectivas* (pp. 15–38). Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. *Os Professores E a Sua Formação*, 9–33.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55–67.
- Roldão, M. do C. (2007). O director de turma e a gestão curricular. In I. de inovação Educacional (Ed.), *Cadernos de organização e gestão curricular*.
- Rosado, A. (2003). Conceitos Básicos sobre planificação didáctica. *Em Pedagogia Do Desporto - Estudos 7 (Faculdade de Motricidade Humana)*, (Cruz Quebrada: Serviço de Edições), 27–47.
- Schempp, G., & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329–348.
- Schempp, P. (2003). *Teaching sport and physical activity. Insights on the road to excellence*. USA: Versa Press.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountainview: Mayfiel, CA.
- Smyth, D. (1995). First-Year Physical Education Teachers' Perceptions of Their Workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 198–214.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In *Handbook of research on teacher education* (W. R. Hews, pp. 234–250). New York: Macmillan.
- Stroot, S., & Williamson, K. (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 337–343.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational*

Research, 51(2), 143–178.

Vilas-Boas, N. (2012). *O coordenador de departamento curricular: modelo de liderança e atuação política*. Escola Superior de Educação de Bragança.

Wang, M., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85(2), 610–625. <http://doi.org/10.1111/cdev.12153>

Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7–11.