



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2º E 3º CICLOS DE MARTIM DE FREITAS JUNTO DA TURMA B DO 8º
ANO NO ANO LECTIVO 2011/2012**

Indisciplina – comportamentos desviantes

Vera Lúcia Marques Simões

2007020350

COIMBRA

2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2º E 3º CICLOS DE MARTIM DE FREITAS JUNTO DA TURMA B DO 8º
ANO NO ANO LECTIVO 2011/2012**

Indisciplina – comportamentos desviantes

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário.

Orientador: Professora Elsa Silva

Vera Lúcia Marques Simões

2007020350

COIMBRA

2012

Simões, V. L. M. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Martim de Freitas junto da turma B do 8º ano no ano lectivo 2011/2012*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, pelos valores morais e educação transmitida e especialmente pelo esforço que sempre fizeram para me proporcionar uma formação académica. Pelo apoio e amor incondicional.

À minha irmã, ao Pedro e aos meus avós, pelo amor, carinho e apoio. Porque dignificam e dão sentido à palavra família.

Ao Daniel, pelo amor, paciência e amparo. Pela força transmitida na conciliação das actividades que desenvolvi ao longo deste ano.

Às minhas Colegas de Estágio, Marta, Raquel e Sandra, pelo espírito de ajuda, em especial à Marta e à Raquel pelas palavras de amizade e de estímulo nos momentos difíceis.

Ao Professor Nuno Barroso, pela orientação, ajuda e essencialmente pela disponibilidade apresentada. Pela forma com que guiou o meu percurso, pela forma profissional e calma na transmissão de saberes humanos e pedagógicos.

À Orientadora da Faculdade, Professora Elsa Silva, pela disponibilidade apresentada no esclarecimento das diversas questões que lhe foram solicitadas.

Ao Grupo de Educação Física, pela simpatia e boa disposição com que nos receberam.

A todos eles o meu sincero Obrigado!

RESUMO

O desenvolvimento do Estágio Pedagógico promove o transfere dos conhecimentos teóricos para a prática educativa. A experiência proporcionada visa o enriquecimento da formação docente e pretende aperfeiçoar o futuro professor, colocando-o diante da complexidade real das interacções pedagógicas e didáticas.

O processo educativo admite um vasto leque de funções atribuídas ao promotor e condutor do processo ensino-aprendizagem – o professor. Cabe a este conhecer as características dos seus alunos através da avaliação inicial de modo a identificar os objectivos adequados a uma evolução positiva, seleccionando o justo caminho e as estratégias apropriadas para a obtenção dos objectivos inicialmente propostos, no final do período de formação definido. Este agente educativo deve fomentar o desenvolvimento harmonioso, pessoal e social, do aluno, reajustando o ensino sempre que necessário e promovendo a diferenciação das aprendizagens em prol do contexto evidenciado; deve ser privilegiado o carácter inclusivo na organização das condições de ensino e aprendizagem, procedendo à individualização das opções tomadas.

Posto isto, o presente Relatório Final de Estágio Pedagógico inserido no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Martim de Freitas contempla a análise e reflexão da prática pedagógica desenvolvida, reconhecendo as aprendizagens realizadas – planeamento, realização e avaliação – bem como a justificação das opções tomadas. Pretende identificar as dificuldades e necessidades de formação, analisar a componente ético-profissional e exaltar a importância do compromisso com as aprendizagens dos alunos. Conclui com questões dilemáticas, conclusões referentes à formação inicial e com o aprofundamento da temática da Indisciplina.

Palavras-chave: Professor. Alunos. Processo ensino-aprendizagem. Formação.

ABSTRACT

The development of the Pedagogic internship promotes the transfer of theoretical knowledge to that of practical education. The experience provided aims at enriching teacher training and is meant to perfect the future educator, placing him/her against the real complexities of the pedagogical and didactic interactions. The educative process allows a wide range of functions attributed to the driver and promoter of the learning-teaching process- the teacher. The teacher must know the characteristics of their students through the initial investigation in order to identify the adequate objectives for a positive evolution, selecting the right path and the appropriate strategies in order to obtain these objectives that were initially proposed, at the end of the educative period that was defined. This educative agent should encourage the harmonious, personal and social development of the student, adjusting the teaching whenever necessary and promoting the differentiation of learning according to each specific context. It should be privileged the inclusive character within the organization of the conditions of teaching and learning, proceeding to the individualization of the options chosen. Therefore this Final pedagogical internship inserted in the framework of the educational plan of the Master's degree in Physical Education of Basic and Secondary Teaching by the Faculty of Sports Science and Physical Education of the University of Coimbra developed at the elementary school "2º & 3º cycles - Martim de Freitas" contemplates the analysis and reflection of the practical pedagogy developed, recognizing the lessons learnt- planning, execution and assessment- as well as the justification of the choices made. This report is aimed at identifying the difficulties and the necessity for training, analyzing the professional ethic component and highlighting the importance of the commitment to the education of the students. I concluded with dilemmatic issues, conclusions from the initial course and with an in depth review of the subject of Indiscipline.

Keywords: Teacher. Student. Teaching-Learning process. Training.

Sumário

INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	3
1. EXPECTATIVAS E OPÇÕES INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO (PIF)	3
CAPITULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	6
1.1.1. Planeamento	6
1.1.1.1. Plano Anual	7
1.1.1.2. Unidades Didáticas	8
1.1.1.3. Unidades Temáticas	9
1.1.1.4. Plano de Aula	10
1.1.2. Realização	11
1.1.2.1. Dimensão Instrução	12
1.1.2.2. Dimensão Gestão	14
1.1.2.3. Dimensão Clima e Dimensão Disciplina	15
1.1.2.4. Decisões de Ajustamento	15
1.1.2.5. Estilos de Ensino	16
1.1.3. Avaliação	18
1.1.3.1. Avaliação Diagnóstica	19
1.1.3.2. Avaliação Formativa	20
1.1.3.3. Avaliação Sumativa	21
1.2. Compromissos com as aprendizagens dos alunos	23
1.3. Inovação das práticas pedagógicas	24
2. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO	25
2.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução	25
3. ÉTICA PROFISSIONAL	27
4. QUESTÕES DILEMÁTICAS	29
5. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL	30
5.1. Impacto do Estágio na realidade do contexto escolar	30
5.2. Prática pedagógica supervisionada	30
5.3. Experiência pessoal e profissional	31
CAPITULO III – Desenvolvimento da temática seleccionada	32
1. Indisciplina – Comportamentos desviantes	32
1.1. Revisão da Literatura	32
1.1.1. Conceitos de Disciplina e Indisciplina	32

1.1.2. Causas da Indisciplina.....	37
1.1.3. Tipos de comportamentos de Indisciplina	38
1.1.4. Estratégias de Resolução	40
1.2. Apresentação do problema.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	51
ANEXO I – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica	52
ANEXO II – Grelha de Auto-Avaliação dos Alunos.....	53
ANEXO III – Grelha de Auto-Avaliação dos Alunos para a Ginástica Acrobática.....	52

Vera Lúcia Marques Simões, aluna nº 2007020350 do MEEFEBS da FCDEFF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF

INTRODUÇÃO

O Relatório Final de Estágio Pedagógico inserido no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pretende reflectir a prática pedagógica desenvolvida durante o presente ano lectivo a uma turma do 8º ano de escolaridade da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Martim de Freitas.

O Estágio Pedagógico visa a consolidação do aprendizado adquirido na formação académica anterior, pondo em prática os conhecimentos teóricos da Didáctica e da Pedagogia adequados ao contexto real de uma comunidade escolar. Este projecto promove ainda o desenvolvimento pessoal e profissional, dinamizado por competências de interacção pedagógica, de comunicação e de investigação educacional para a obtenção de objectivos fundamentais promotores da melhoria da competência pedagógica.

Perante isto, o presente documento estrutura-se de acordo com uma reflexão desencadeada da prática pedagógica, reconhecendo as aprendizagens realizadas – planeamento, realização e avaliação – bem como a justificação das opções tomadas. Pretende identificar as dificuldades e necessidades de formação, analisar a componente ético-profissional e exaltar a importância do compromisso com as aprendizagens dos alunos. Conclui com questões dilemáticas, conclusões referentes à formação inicial e com o aprofundamento da temática seleccionada que diz respeito a questões da Indisciplina.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. EXPECTATIVAS E OPÇÕES INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO (PIF)

O Estágio Pedagógico revela-se essencial para o enriquecimento da nossa formação académica, de modo a proporcionar-nos bases fulcrais para o exercício da futura profissão docente como professora de Educação Física, assim como para pôr em prática e consolidar todo o ensinamento teórico científico adquirido.

O sucesso no decorrer deste ano passa pela qualidade de alguns teores gerais como a dimensão profissional e ética, a participação na escola, o desenvolvimento e formação profissional e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

De acordo com a consulta do Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto referente ao Perfil de Desempenho Docente.

Relativamente à dimensão profissional e ética, consideramos estar preparadas para promover aprendizagens curriculares, fundamentando a nossa prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Assumimos enquanto profissional de educação, recorrer ao saber próprio da profissão, apoiando-nos na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrando-nos em orientações de política educativa, para cuja definição contribuiremos activamente. Apresentaremos disponibilidade absoluta para exercer activamente a actividade profissional na escola. Tentaremos fomentar dinamicamente o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares. Consideramo-nos com capacidade de manifestar um ambiente relacional positivo e de comunicação adequada.

Quanto à participação na Escola pretendemos exercer a nossa actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. Pretendemos participar na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares, dos quais, possam contar com a nossa colaboração, bem como nas actividades administrativas e gestão escolar que necessitem da nossa colaboração, a fim de conseguir uma aprendizagem a vários níveis escolares. Colaboraremos

activamente com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade. Sinto que aprenderemos muito interagindo com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos alunos. Valorizaremos a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos. Cooperaremos dinamicamente na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Em relação ao desenvolvimento e formação profissional, enquanto professora devemos incorporar a nossa formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da nossa prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais e orientada pelo professor destacado para isso, da escola presente onde nos encontramos em estágio. Para pudermos suprir carências de formação, fragilidades e dificuldades no plano ensino-aprendizagem devo realizar uma reflexão individual e conjunta (com o Núcleo de Estágio e orientadores) sobre as nossas práticas, avaliando os efeitos das decisões tomadas. Consideramos de muita importância o trabalho de equipa como um factor de enriquecimento da nossa formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências. Realizaremos um desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Por fim, comparativamente ao desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem poderemos expressar o receio em relação ao compromisso que teremos em leccionar as aprendizagens aos alunos, mas esforçar-nos-emos por promover aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Focar-nos-emos em promover aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram. Tentaremos utilizar de forma integrada, saberes próprios da nossa especialidade e

saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino. Organizaremos, o melhor que conseguirmos, o ensino e promoveremos de forma adequada a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem. Tentaremos desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos. Pretendemos incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e esforçar-me-ei por gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa. Utilizaremos a avaliação, nas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da minha própria formação.

Em suma, perante as expectativas anteriores consideramos que estamos na posse de capacidades de adaptação a novos contextos e situações; a capacidades relacionais; de entreaajuda e colaboração.

Porém, existe o receio de não conseguirmos ter a postura desejada perante os alunos. Já tivemos experiências de ensino, nomeadamente o ensino da nataçãõ, numa faixa etária mais baixa, sendo assim o nosso receio prende-se em relação ao contexto e às idades. Apontamos também outra provável dificuldade, que se prende com a inexperiência – o que pode levar ao facto da gestão de várias situações educativas e principalmente de situações problemáticas que possam surgir, não serem abordadas e/ou resolvidas da melhor forma – e a possível falta de rapidez de resolução de problemas que possa advir na prática do Estágio Pedagógico.

No entanto, consideramos que existe um grande benefício na oportunidade e possibilidade de melhorar os factores onde existe mais dificuldades através do trabalho colaborativo realizado com os colegas estagiários e segundo a orientação dos dois orientadores que nos acompanham. Promovendo assim, uma aprendizagem e um desenvolvimento no sentido da melhoria, pela troca de experiência e conhecimentos.

No final do Estágio Pedagógico, anseio estarmos aptas em todos os campos referidos neste ponto e especificamente conseguirmos seleccionar devidamente conteúdos, planear aulas justas às necessidades da turma e seleccionar as

melhores estratégias para que os alunos evoluam, estejam constantemente motivados e ganhem um gosto pela prática da actividade física. Esperamos, também, conseguir elaborar um planeamento anual de acordo com o desenvolvimento das capacidades dos alunos de forma progressiva e equilibrada.

CAPITULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. ACTIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM

1.1. Aprendizagens realizadas

“O Professor é o responsável pelo que se passa na aula e, em princípio, pelas decisões a tomar, pois especifica e operacionaliza os objectivos, programa as actividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar, opta pela adopção das disposições materiais para a prática, conduz a acção na aula, define e realiza a avaliação dos alunos.”

(Piéron, 1996)

1.1.1. Planeamento

“O planeamento pode ser entendido na generalidade como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didáctico-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objectivos a que se propõe.

(Sousa, 1991)

O planeamento revela-se indispensável à antevisão, organização e orientação de todo o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano lectivo. Na base da planificação, com intuito de produzir um ensino eficaz, o foco dirigiu-se na definição de objectivos, estratégias de intervenção pedagógica, metodologias e progressões pedagógicas, tomando em atenção as características e reais necessidades que os alunos apresentam.

Assim sendo, e adoptando o nomeado anteriormente serão descritas referências de organização do trabalho desenvolvido à escala anual – Plano Anual –

bem como as unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico – Unidades Didáticas e Temáticas – que servem de base para a preparação de factores que determinam a aula de Educação Física contemplados e desenvolvidos no Plano de Aula.

1.1.1.1. Plano Anual

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino (...)”

(Bento, 1987)

O Plano Anual constituiu uma das primeiras tarefas a desenvolver no Estágio Pedagógico, visando a preparação e deliberação do ensino com vista ao sucesso educativo dos alunos, revelando-se uma ferramenta essencial na organização e orientação de todo o ensino. Pretendemos que este fosse exequível e rigoroso em termos didácticos, que fosse preciso quanto ao essencial e que assumisse um compromisso no respeitante às características e necessidades gerias da turma.

A construção do mesmo teve como objectivo primordial o planeamento anual das actividades a ser desenvolvidas ao longo do ano lectivo, nomeadamente a planificação da leccionação das diversas modalidades e actividades de desenvolvimento do currículo dos alunos. Assim, evidenciamos a notória importância deste instrumento para o papel docente, abrangendo toda a informação necessária para a organização do trabalho a ser desenvolvido e para os objectivos a que este se propôs.

Fundamental nesta planificação, distinguimos a adequação do ensino às características e necessidades dos alunos, individualmente e enquanto turma. Devido a esta lógica de pensamento, o Grupo de Educação Física organizou, atempadamente, o mapa de rotações de maneira a que nas primeiras quatro semanas todos os professores passassem uma semana por cada espaço, realizando a avaliação diagnóstica no seu todo no início do ano. Isto permitiu-nos auxiliar e garantir que a planificação curricular fosse mais real e ajustada à turma, assegurando um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e operacional, sem pôr de parte as possíveis modificações necessárias ao ajustamento dos objectivos e

estratégias de ensino no desenvolvimento do processo de leccionação das aulas. Sem descurar, também, a administração do princípio de especificidade que visa garantir que o professor possa seleccionar e aplicar processos distintos, de modo a permitir que cada aluno realize o nível geral de todas as matérias, aperfeiçoando-se no nível relativo às suas capacidades pessoais. Para complemento realizamos a caracterização da turma B do 8º ano de modo a adquirir um conhecimento mais aprofundado dos elementos constituintes da mesma, imprescindível para uma intervenção responsável e adequada.

Na estruturação deste documento aplicámos os programas dos anos anteriores, referentes às matérias a leccionar, de forma a cumprir a perspectiva dos Programas Nacionais de selecção dos objectivos. Segundo estes programas, seleccionar e operacionalizar os objectivos e actividades formativas tem que ver com o desempenho efectivo dos alunos, ditado pelas prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação inicial (diagnóstica) e formativa (continua), pertencente ao conteúdo dos Programas Nacionais.

Em suma, a análise realizada às condições e características da turma, assim como a desenvolvida à escola e espaços disponíveis para a prática da Educação Física, serviu para definir objectivos educacionais e estratégias de ensino levadas a cabo no ano lectivo presente.

1.1.1.2. Unidades Didácticas

“As unidades didácticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”

(Bento, 1987)

As Unidades Didácticas constituem um guia orientador do processo pedagógico de modo a reunir informações relativas a conteúdos técnico-tácticos, progressões pedagógicas, objectivos e metodologias que sejam úteis na abordagem de cada modalidade, tendo como objectivo principal a promoção de um desempenho adequado dos alunos. Na sua elaboração tivemos em conta o Programa de Educação Física do Ensino Básico, os documentos formalizados pelo Grupo de

Educação Física, as características da turma e dos elementos que a constituem e os recursos disponíveis, partindo e guiando-se pelo Plano Anual.

A realização destas unidades teve como ponto de partida a avaliação diagnóstica efectuada no seu todo no início do ano e a rotação dos espaços (roulement) pré-estabelecida pelo Grupo de Educação Física. Este ponto de partida permitiu-nos que a extensão dos conteúdos que dela integram, fosse feita a longo prazo, ou seja, para todo o ano lectivo. Sem deixar de parte as possíveis adaptações e reajustamentos naturais do decorrer da leccionação das aulas.

A base destes documentos distintos para cada modalidade leccionada, foi construída, em conjunto, pelo Núcleo de Estágio Pedagógico, sendo posteriormente adaptada e concluída, individualmente, para a turma que cada Professora Estagiária possuía.

Concluindo, esta ferramenta, extremamente importante, abrange as informações pertinentes e necessárias à condução do ensino, específico a cada disciplina leccionada, levando a cabo a planificação e extensão dos conteúdos a abordar, de acordo com a concepção do que é essencial que os alunos aprendam, conhecendo à partida quais as aprendizagens e dificuldades dos alunos.

1.1.1.3. Unidades Temáticas

Assim como as Unidades Didácticas, também as Unidades Temáticas constituem unidades integrais do processo pedagógico, mas desta feita a curto prazo que no caso específico diz respeito, por norma, a quatro semanas de aulas.

A rotação dos espaços disponíveis para a prática de Educação Física, como já foi mencionado, estava pré-estabelecida pelo Grupo de Educação Física e consiste na permanência por cada espaço durante quatro semanas. Neste período de tempo cada professor orientou e organizou as modalidades e conteúdos a leccionar no ano lectivo como era de seu entendimento tendo em conta o planeamento anual. Os quatro espaços disponíveis estão orientados primordialmente para a leccionação de algumas modalidades, devido aos recursos materiais fixos que deles fazem parte e à sua disposição organizativa. Contudo, admitindo a polivalência de espaços que o Programa Nacional de Educação Física aconselha, e apesar dos espaços serem prioritários para abordar determinadas

matérias, aferimos que à excepção de um destes, poderíamos leccionar a maioria das matérias definidas.

Cada unidade temática abrange várias modalidades e as aulas que dela fazem parte abarcam pelo menos duas matérias, ou seja, aulas multimatérias. Porém o ensino realizado é feito por blocos (quatro semanas) e não por etapas, este último aconselhado pelo referido programa. O facto de as aulas serem multimatérias visa uma formação mais ampla dos alunos, consolidando conhecimentos gerais de múltiplas modalidades e um desenvolvimento motor diferenciado. Assim como visa a motivação dos alunos, pois estes não gostando de uma das matérias abordadas sempre exercitam outra de que gostem mais.

As Unidades Temáticas são substanciadas pela avaliação inicial – avaliação diagnóstica, tendo sido realizado um planeamento prévio a cada uma relativamente aos conteúdos das modalidades a abordar nas quatro semanas correspondentes tendo em conta as aprendizagens adquiridas e as dificuldades dos alunos. Consta também destas os objectivos gerais e específicos projectados para esse período de tempo. Após o término de cada passagem pelo espaço efectuámos um balanço da mesma, verificando, através da avaliação sumativa, se os objectivos traçados foram cumpridos e se a evolução dos alunos foi alcançada.

O balanço produzido permitiu-nos realizar ajustes para o aprendizado dos alunos ser mais efectivo ou sofrer uma maior pertinência na passagem seguinte pelo mesmo espaço ou modalidade, ou seja, aprimorámos a condução do ensino. Auxilia, assim, numa formação contínua centrada no valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

1.1.1.4. Plano de Aula

“A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direcção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo devem encontrar na aula e por meio dela a sua correcta concretização”.

(Bento, 1987)

A preparação e realização de cada aula de Educação Física foi antecipadamente planeada e planificada nos planos de aula, cujo objectivo é servir de orientação da mesma quanto às situações de aprendizagem e seus critérios de êxito, aos objectivos específicos, tempos de aprendizagem, organização espacial e estilos de ensino utilizados.

Este foi executado e desenvolvido individualmente por cada elemento do Núcleo de Estágio, justificado pela sua concordância com a extensão de conteúdos da Unidade Didáctica e planificação da Unidade Temática, mas também tendo em conta a evolução dos alunos e o grau de consecução das tarefas. Ou seja, os planos de aula apesar de logicamente seguirem a sequência de conteúdos pré-estabelecidos, não possuem um carácter restrito no seu seguimento, podendo e devendo ser ajustados consoante a progressão dos alunos e possíveis constrangimentos evidenciados na realização das aulas.

Cada plano de aula apresenta uma estrutura tripartida – parte inicial, parte fundamental e parte final – com características temporais, conteúdos e estratégias próprias. Na parte inicial o ênfase dado apresentou-se no registo de presenças, na teoria das matérias, transmissão dos conteúdos da aula e organização da mesma (exercícios, objectivos e critérios de êxito). A parte fundamental reflectiu-se na condução da aula, transmissão de feedback's e possíveis adaptações perante as situações presenciadas. Quanto à parte final, esta reflectiu-se nos alongamentos e balanço final constituído pela reflexão da prestação dos alunos na aula relativa ao empenho e comportamento, assim como, questionamento da matéria abordada, esclarecimento de dúvidas e informações relevantes para as aulas seguintes.

Importa referir que no término de cada aula realizámos sistemáticas reflexões conjuntas com o Orientador da escola, o Professor Nuno Barroso, e com as colegas estagiárias, analisando, assim, os factores determinantes do sucesso ou insucesso dos alunos, estratégias e modificações a empregar e cumprimento ou incumprimento do plano de aula. Após estas reflexões críticas realizámos por escrito o relatório do sucedido e comentado.

1.1.2. Realização

“O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objectivo, durante uma percentagem

de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas. As quatro dimensões do processo Ensino-Aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino.”
(Siedentop,1998)

A Intervenção Pedagógica detém um papel fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja amplamente eficaz. Desta, fazem parte quatro dimensões de crescente importância para a condução da aula: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.

Enquanto professora estagiária, estes parâmetros revelaram-se como o maior desafio no decorrer do Estágio Pedagógico. Neste ponto será descrito o meu desenvolvimento gradual no âmbito da intervenção pedagógica.

1.1.2.1. Dimensão Instrução

Esta dimensão consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica constituintes das informações substanciadas e emitidas pelo professor. Da mesma fazem parte aspectos como a preleção, o questionamento, a demonstração e os feedback's (FB).

Na parte inicial da aula tentámos ser o mais breve quanto possível nas preleções emitidas, recorreremos para isso, à utilização de demonstrações e meios gráficos, quando notámos pertinente, para que a percepção dos alunos fosse mais rápida e efectiva. Recorreremos, igualmente, ao questionamento ao longo das aulas de modo a verificar se as aprendizagens teóricas estariam a ser adquiridas. Paralelamente procurámos a clareza e objectividade na transmissão dos conteúdos e objectivos de cada aula, assim como na emissão das tarefas e sua organização. Utilizámos terminologia científica e didáctica ajustada às características dos alunos e tentámos realizar adequadamente a extensão de conteúdos de aula para aula.

Durante a parte fundamental da aula deparámo-nos com dificuldades na transmissão de FB. Para uma condução de aula eficaz tentámos focar-nos em alguns conteúdos determinantes de cada aula, para formar os FB consoante o desenvolvimento da prática dos alunos. Transmitimos FB frequentes e maioritariamente pertinentes não só em jeito de correcção aos alunos, mas também para que todos os alunos em todas as estações da aula sentissem a presença do professor. Insistimos nos FB de reforço e na demonstração e verificámos

constantemente se a informação relatada tinha o efeito pretendido, levando à modificação ou manutenção dos comportamentos dos alunos. Privilegiámos a qualidade dos FB tendo em atenção a compreensão dos alunos quanto à mensagem passada. Por fim, apercebemo-nos que é facilitador o conhecimento aprofundado da matéria em abordagem para a fluidez das informações passadas e transmissão adequada dos FB. Contudo, admito que o FB interrogativo durante esta fase da aula não foi privilegiado, considerando uma falha da prática docente. Devemos acrescentar, ainda, que por diversas vezes optámos por utilizar os alunos que não realizavam aula prática, no fornecimento de FB aos colegas, nomeadamente no auxílio da correcção das determinantes técnicas abordadas.

Relativamente à parte final da mesma, realizámos constantemente prelecções curtas, coerente e sucintas, igualmente como na parte inicial, de modo a dispensar o tempo mínimo necessário em informações adequadas com o objectivo da maximização dos tempos de exercitação da prática. Estas informações mantiveram o seu foco no balanço do empenho e comportamentos realizados ao longo da aula, assim como, na valorização das aprendizagens adquiridas. Transmitimos, nesta parte, os erros comuns evidenciados, esclarecemos dúvidas e realizámos questionamento aos alunos acerca da temática da aula, sem consumir demasiado tempo quando estes não sabiam a resposta, nesse caso, optámos por rapidamente elucidar quanto à questão mencionada. Efectuámos a extensão de conteúdos para as aulas subsequentes e comunicámos informações gerais do desenvolver do ano lectivo, nomeadamente, relacionadas com visitas de estudo e actividades extra-curriculares.

Fazendo uma análise podemos aferir que existiu uma evolução da nossa parte relativamente às prelecções inicial e final durante o ano lectivo. A falta de confiança e insegurança levou-nos à quebra da fluidez da transmissão das informações e ao surgimento de momentos de silêncio. Assim como foi visível a timidez na transmissão de FB no desenvolvimento das aulas. A dificuldade de prescrever frequentemente mensagens de retro controlo, de variar as direcções e dimensões do mesmo, deveu-se à inexperiência e pouco a vontade sentido perante a turma e no desenvolvimento do papel de professor. Contudo as melhorias da nossa prestação foram perceptíveis, tendo por base uma reflexão crítica conjunta entre o orientador da escola e o Núcleo de Estágio.

1.1.2.2. Dimensão Gestão

De acordo com Siedentop (1983) a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do Professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula.

Desta forma, tivemos cuidado no planeamento das aulas, traçando rotinas específicas de modo a rentabilizar o tempo de aprendizagem efectiva dos alunos – maximização do tempo de empenhamento motor – e optando por estratégias ao nível da organização do espaço de aula.

Algumas das estratégias que definimos passaram pela realização prévia dos grupos de trabalho e alunos encarregues da arrumação do material no término de cada aula, afixando a folha respectiva no início de cada aula, sabendo os alunos que era de sua responsabilidade verificar a sua posição na mesma sempre que entravam no espaço de aula e posteriormente sentarem-se ordeiramente na bancada ou em meia-lua à nossa frente. Outra estratégia utilizada passou pela verificação económica das presenças, fizemos uma rápida contagem mental e organizámos antecipadamente o material da aula (anterior à chegada dos alunos).

Optámos por definir rotinas de transição de estações e reunião dos alunos através de sinais sonoros primeiramente (apito) e mistos posteriormente (contagem decrescente auditiva e visual: 5, 4, 3, 2, 1, 0).

Na organização dos exercícios planificámo-los de forma a todos os alunos se manterem em prática motora e que não existisse tempos de espera. Assim, o empenho e as aprendizagens tornaram-se mais efectivos e reais. De igual forma, estruturámos as aulas por estações conseguindo assim, controlar mais do que uma actividade ao mesmo tempo.

Para os alunos que não realizavam aula prática, a estratégia utilizada para que se integrassem na aula, foi a realização de um relatório de observação da aula, contendo o objetivo da aula, disposição da mesma e as atividades realizadas em cada parte desta, os conteúdos / gestos técnicos abordados, os comportamentos de desvio, o cumprimento dos objetivos e o comportamento e empenhamento motor da

turma em geral. Em determinadas aulas, a estratégia passou também por auxiliar o professor nas demais tarefas da aula.

1.1.2.3. Dimensão Clima e Dimensão Disciplina

Estas duas dimensões encontram-se intimamente interligadas devido ao carácter simultâneo de interações pessoais, relações humanas e ambiente envolvente. Perante o descrito e o vivenciado na leccionação das aulas, consideramos que estas dimensões revelam-se como as mais problemáticas, logo, as mais difíceis de controlar, essencialmente diante da inexperiência docente, mas esta temática será aprofundada adiante neste documento.

A turma na qual estivemos envolvidas enquanto docentes apresenta características desfavoráveis ao nível destas dimensões, evidenciando muitas vezes comportamentos inadequados, o que nos levou a adoptar várias estratégias e adensar rotinas. Para tentar alcançar um clima de aprendizagem favorável e uma disciplina na linha de promoção de comportamentos apropriados tentámos realizar um controlo activo da turma mantendo um posicionamento correcto de modo a visualizar todos os alunos e utilizámos frequentemente o controlo à distância visual e verbal. Recorremos, também, a uma circulação activa pelo espaço de aula, reforçámos os comportamentos adequados e evitámos actividades de dispersão dos alunos.

Quando o surgimento de comportamentos inadequados foi inevitável procurámos repreender primeiramente os alunos e posteriormente, se insistissem nas atitudes inapropriadas, castigá-los. Nem sempre estas opções foram suficientes, os alunos apresentavam atitudes de desrespeito constantemente e tornou-se extremamente difícil manter a ordem da aula em determinadas situações. Nestes casos tivemos de optar por castigos mais rígidos, nomeadamente informar a Directora de Turma e os Encarregados de Educação.

1.1.2.4. Decisões de Ajustamento

Adequar o ensino, particularmente as tarefas de aprendizagem, torna-se essencial ao alcance dos objectivos traçados relativamente ao desempenho dos alunos. É necessário, por isso, que o professor consiga apresentar exercícios que levem ao sucesso da aprendizagem.

Durante a condução do ensino os docentes têm de ser capazes de analisar se o trabalho desenvolvido até então para verificarem se as aprendizagens alcançam resultados positivos. Se este sucesso não for atingido é preciso tomar decisões de ajustamento, é essencial ajustar ou reajustar as tarefas de trabalho ou o planeado anteriormente, para que a garantia do processo de ensino seja visível no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

No início deste ano lectivo sentimos notórias dificuldades em ajustar praticamente os exercícios da aula consoante as situações encontradas, no entanto, à medida que a confiança foi aumentando, também as decisões de ajustamento se foram apurando, conseguindo identificar facilmente o foco e o momento dos ajustes. Assim, concentrámo-nos na análise reflexiva levada a cabo, com o auxílio do Orientador da escola e do Núcleo de Estágio, no que respeita aos Planos de Aula, Unidades Temáticas e Unidades Didácticas, de modo a que as decisões didácticas planeadas e improvisadas fossem claramente adequadas perante os produtos obtidos nas condições reais do ensino.

“A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas”
(Bento, 1987).

1.1.2.5. Estilos de Ensino

O domínio de um repertório de estilos/modelos de ensino é hoje uma competência exigida a qualquer profissional da educação. Este domínio torna-se muito importante para uma compreensão da natureza construtivista da aprendizagem, devido ao aumento da diversidade dos alunos, à necessidade de se adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem, tipos de inteligência, formas de autorregulação e pela procura de potenciar níveis de aprendizagem mais complexos.

Os Estilos de Ensino são definidos como a forma particular adoptada pelo professor para transmitir/comunicar conteúdos aos alunos, tendo como fim o desenvolvimento destes quer na sua personalidade (que está a ser construída) quer como praticante de actividade física.

A metodologia que adoptámos foi a de *Muska Mosston* (1966), uma vez que é entendida como a organização das condições de ensino e aprendizagem que maximiza o tempo e a qualidade do processo pedagógico. Assim, de entre os vários estilos de ensino, optámos por privilegiar a utilização de quatro de um modo geral, sendo estes: **Comando** (A), **Tarefa** (B), **Inclusivo** (E) e **Descoberta Guiada** (F).

O primeiro estilo mencionado, centrado no professor e no conteúdo, é o método mais eficaz quando o objetivo é promover disciplina nos alunos. Este estilo de ensino é predominantemente utilizado nas instruções inicial e final, bem como na realização e correcção de Testes de Avaliação Sumativa e apresentações teóricas de matérias. Em concordância com o referenciado, utilizámos este estilo de ensino maioritariamente nas instruções inicial e final, tomando o máximo de decisões, determinando o conteúdo e a ordem das tarefas, assim como descrevemos os exercícios e transmitimos informações.

O segundo estilo usado durante parte fundamental da aula, durante a organização da aula em estações de trabalho, permitiu-nos tomar decisões acerca da ordem das tarefas, do tempo de início e término das mesmas, da velocidade e ritmo de execução, das rotações, das questões de esclarecimento.

Recorremos ao estilo Inclusivo na maioria das aulas, principalmente na abordagem dos Jogos Desportivos Colectivos (JDC), pois fomentámos a tomada de decisão dos alunos proporcionando-lhes opções individualizadas. Possibilitámos a autonomia dos alunos validando o princípio da diferenciação.

O estilo de ensino por Descoberta Guiada empenha o aluno no processo de convergência e de descoberta de um determinado padrão. Utilizámos este estilo no ensino da Ginástica Acrobática, nomeadamente na abordagem das diferentes pegas e na realização das próprias figuras acrobáticas. Relativamente às figuras acrobáticas, fornecemos aos alunos os meios gráficos das mesmas para que estes, consoante a sua visualização, procedessem ao monte e desmonte das várias figuras. Quanto às pegas apenas demos informações de motivação das diferentes pegas utilizadas nas várias figuras acrobáticas, posteriormente, após questionamento, esclarecemos e complementámos os teores das mesmas.

1.1.3. Avaliação

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens, no ensino básico. Segundo Sacristán (1998), é o meio pelo qual alguma ou várias características do aluno são analisadas por alguém, na perspectiva de conhecer suas características e condições, seus limites e potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais. Esta é um dos parâmetros essenciais no exercício da actividade profissional docente.

De acordo com Cardinet (1983) são três as funções pedagógicas da avaliação: a regulação dos processos de ensino/aprendizagem – **Avaliação Formativa**; a certificação – **Avaliação Sumativa**; a selecção/orientação – **Avaliação Diagnóstico e Prognóstico**. Estas funções necessitam de instrumentos e dispositivos específicos para a sua realização.

O Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo enaltece que o resultado da avaliação deve concorrer para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e, mais importante para apoiar o aluno na procura e no alcance do sucesso nesta disciplina. Sucesso que é representado pelo domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem de objectivos gerais. Pretende-se dizer que mais do que atribuir uma classificação, a avaliação visa constituir em si própria um instrumento de retro controlo do processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva o sistema de avaliação utilizado pelo Núcleo de Estágio estava pré-fabricado pelo Grupo de Educação Física nas suas competências e ponderações, igualmente como nos seus níveis de aprendizagem (Introdutório, Elementar e Avançado), sendo apenas desenvolvidos os instrumentos para a sua aplicação. Assim, revelamos as directrizes a ser consideradas aquando a realização da avaliação:

Quadro I – Ponderações das diferentes competências

Avaliação		
Competências Específicas da Disciplina	80%	Actividades Físicas – 60%
		Conhecimentos – 20%

Competências Sociais	10%
Competências de Trabalho	10%

1.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

“A avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”

(Ribeiro, 1999)

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação diagnóstica procura a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. Esta averigua em que estado os alunos se encontram e qual a sua posição em relação a novas e anteriores aprendizagens.

A avaliação diagnóstica dos conteúdos referentes às modalidades pré-estabelecidas a abordar para o 8º ano de escolaridade realizou-se no seu todo no início do ano lectivo, durante quatro semanas e de encontro ao mapa de rotações da escola que permitiu a passagem por todos os espaços. Desta feita e após a caracterização da turma quanto às aprendizagens adquiridas e as dificuldades dos alunos, ou seja, a identificação do nível de aprendizagem em que estes se encontravam, formámos decisões relativas aos objectivos a atingir e quais as estratégias para obtenção desses objectivos. Em suma, permitiu-nos planear e organizei o processo curricular de forma real e ajustado à turma, garantindo um processo de ensino-aprendizagem eficaz e sem por de parte as modificações necessárias de ajustamento dos objectivos e estratégias de ensino ao longo do processo nomeado. Possibilitou-nos, ainda, com esta avaliação verificar a evolução do aluno e da turma ao longo do ano lectivo, efectuando a comparação dos resultados de aprendizagem do início e do final do ano.

Para esta avaliação o instrumento utilizado revelou-se numa grelha de observação baseada nos critérios específicos de cada modalidade (ANEXO I), que

foram pré-definidos para o 3º Ciclo pelo Grupo de Educação Física, segundo os níveis: Introdutório, Elementar e Avançado.

Na realização da avaliação inicial deparámo-nos com dificuldades na obtenção do nível em que os alunos se encontravam, o facto de sermos inexperientes e de estarmos perante uma turma desconhecida tornou o registo do grau dos alunos um desafio constante. Acrescentando e consolidando este desafio revelou-se a avaliação de mais do que uma modalidade por aula, aliada à preocupação com outras características decorrentes do desenvolvimento da prática pedagógica, nomeadamente, o controlo da turma, a instrução e gestão da aula.

Comparando a dificuldade de avaliação entre os Jogos Desportivos Colectivos e as modalidades individuais, designadamente Ginástica de Solo e matérias do Atletismo, apresentámos menores resultados avaliativos na primeira. Os JDC foram avaliados em situação de jogo como o mais indicado e real, no entanto, esta avaliação ficou imperfeita, pois é complicado avaliar todos os alunos, não só pelo facto de muitos jogadores terem pouca posse de bola, mas também, pela repetição dos gestos ser pouco frequente, o que leva à dúvida se a sua realização foi por mera sorte ou pelo real saber.

Deste modo, diante de todos os factores enunciados consegui apurar, no âmbito geral, os níveis preponderantes da turma e maiores dificuldades da mesma, assim, como a quantidade de grupos de níveis existentes. Contudo, a percepção do nível específico correspondente a cada aluno revelou-se bastante debilitada.

1.1.3.2. Avaliação Formativa

Na perspectiva de Carvalho (1994) esta avaliação é designada pelo processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa actividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos.

Por sua vez, Fernandes (2006) trata-a como uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.

Neste sentido, a avaliação formativa apresenta-se com um carácter sistemático sendo indispensável à prática pedagógica e possuindo como principal objectivo a recolha de informações cruciais ao reajuste e reorganização do processo de ensino-aprendizagem, caso se verifique pertinente. Esta recolha auxilia o docente

na procura do melhor caminho para o alcance dos objectivos delineados inicialmente.

Durante o decorrer do presente ano lectivo, consideramos que descurámos esta avaliação, tendo-nos focado maioritariamente na sumativa, pois esta última revelou-se recorrente devido ao trabalho por Unidades Temáticas. No entanto, em determinadas aulas procedemos ao registo da observação do desempenho dos alunos, no término da mesma, sem aparentes dificuldades pois observávamos apenas determinados conteúdos e alunos. A prática educativa por Unidades Temáticas leva a que a avaliação formativa se realize quase sem nos darmos conta, pois como as modalidades são abordadas mais que uma vez durante o ano, a avaliação sumativa no final de cada UT acaba por ter uma perspectiva de avaliação formativa/sumativa, pois o produto de ensino e as estratégias são aferidas antes do fecho do tratamento da modalidade.

Com vista a envolver os alunos activamente no processo avaliativo e como agentes de ensino, durante esta avaliação fornecemos feedback's aos alunos, permitindo o conhecimento e entendimento do seu próprio processo de aprendizagem e que possam corrigir eventuais erros de interpretação do conteúdo ensinado.

Resumidamente, nesta fase definimos a manutenção ou alteração das estratégias recorridas para que o aluno evolua e atinja os objectivos propostos a curto e longo prazo. Sendo de referir que daí advém o facto da avaliação formativa ter sempre um factor diagnóstico.

1.1.3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.”

(Ribeiro, 1999)

Em concordância com o autor, a avaliação sumativa tem como objectivo formular um juízo globalizante, de maneira concentrada, dos resultados obtidos no

processo de ensino-aprendizagem. A sua aplicação procura traduzir o quão distante o avaliado ficou de atingir os objectivos estipulados inicialmente.

Esta avaliação permite-nos aferir resultados de aprendizagem e introduzir correcções no processo de ensino, permite-nos valorar o produto final e os processos, e decidir se o trabalho final foi positivo ou negativo. Esta pode ser chamada também de função creditativa, pois tem o propósito de classificar os alunos no final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. A informação relativa a esta avaliação exprime resultados através de números de uma escala, neste caso, numa classificação de 1 a 5 valores, a qual pode ser complementada, sempre que consideremos relevante, por uma informação descritiva.

A avaliação das três grandes competências – Específicas da Disciplina, Sociais e de Trabalho – é o somatório, de todos os resultados obtidos em momentos específicos. De uma forma geral é realizada na última semana de aulas das respectivas Unidades Temáticas. Esta permite-nos observar os comportamentos dos alunos nos conteúdos abordados, de forma a aferirmos a sua progressão na aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos.

Relativamente às competências específicas da disciplina, para as actividades físicas o instrumento de registo empregado foi semelhante ao da avaliação diagnóstica, ou seja, uma grelha com referência aos vários critérios de avaliação específicos de cada modalidade. O que concerne aos conhecimentos teóricos, a avaliação realizada consistiu na realização de um teste sumativo administrado por período, onde os conhecimentos dos alunos sobre as várias temáticas foram questionados e apreciados, verificando-se, assim, se os conteúdos abordados foram adquiridos e consolidados correctamente.

Ainda no final de cada Período escolar, envolvemos os alunos activamente no processo de avaliação das suas próprias acções, de modo a realizarem uma auto-reflexão, um exame de consciência transposto para o documento de Auto-Avaliação (ANEXO II).

As competências da avaliação supracitadas tiveram uma divisão distinta, no nosso caso, sendo que adquiriram uma nomenclatura diferenciada, no entanto, o mesmo seria se falássemos nos três domínios da avaliação: Psicomotor, Socioefectivo e Cognitivo.

Aquando a avaliação sumativa das actividades físicas voltamos a sentir algumas dificuldades, desta feita, menos acentuadas que na avaliação diagnóstica. Contudo, a problemática de aferição do nível dos alunos nos JDC ainda se encontra presente, aspecto consciente de que será apurado através da experiência docente. A gestão da aula simultânea à avaliação foi outra questão dilemática relativamente ao tempo efectivo despendido a esta última. Assim, compreendemos que com o aumento de vivências enquanto docente obteremos uma progressão positiva na função avaliativa do desempenho dos alunos.

1.2. Compromissos com as aprendizagens dos alunos

“A concepção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de EF) (...) centra-se no valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”

(in, Programa de Educação Física do 3º Ciclo)

A Educação Física sustenta a importância da qualidade da mensagem do ensino, dos ensinamentos do professor e da participação do aluno nas actividades educativas, para repercussões positivas, profundas e duradouras dos alunos.

Desde o início do ano lectivo e após a contextualização escolar, preponderando a caracterização dos espaços, dos alunos e do meio envolvente e efectuada a avaliação inicial, propusemo-nos centrar toda a planificação, estratégias e intervenções pedagógicas na valorização pessoal, social e de diferenciação das práticas de ensino-aprendizagem. Promovendo, para tal, a autonomia, responsabilidade, cooperação, motivação, interesse, satisfação, hábitos de vida saudável e o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Deste modo, orientámos a exigência na planificação, realização e avaliação visando a melhoria constante do processo de ensino, ultrapassando as dificuldades de aprendizagem dos alunos perante as competências avaliativas: Específicas da Disciplina, Sociais e de Trabalho.

Reflectindo sobre prática desenvolvida, procurámos a articulação de estratégias de diferenciação pedagógica de modo a que os alunos atingissem a

aquisição de aprendizagens previamente objectivadas e adequadas às características individuais e da turma. Em termos gerais e na maioria das modalidades pudemos distinguir dois grupos de níveis de aprendizagens diferenciadas. Um grupo com dificuldades motoras e do transfer aprendido especificamente quando levado para a jogo, no caso dos JDC e outro grupo claramente desenvolvido e apto para a generalidade das actividades propostas. Assim, incluímos metas diferentes nos exercícios das aulas para que os dois grupos apresentados conseguissem uma evolução justa e adequada relativamente ao ponto de partida – Estilo de Ensino Inclusivo. Para além deste, utilizámos outros estilos de ensino, indo ao encontro das características e atitudes evidenciadas, nomeadamente, o Estilo de Ensino por Descoberta Guiada, o Estilo de Ensino Recíproco, o Estilo de Ensino por Comando e o Estilo de Ensino por Tarefa.

Fundamental para o compromisso das aprendizagens dos alunos, mostrou-se a nossa intervenção quanto à instrução, gestão da aula, clima e disciplina, realçando a importância dos feedback's de modo a consciencializar o aluno perante a sua prática. Assim, na nossa postura tentámos aperfeiçoar o FB, acompanhar a prática subsequente do mesmo, aumentar a diversidade do FB pedagógico, perceber a pertinência e compreensão da mensagem. Contudo, devemos admitir que nem sempre foi fácil fazê-lo perante a inexperiência e tentativa de promoção de comportamentos apropriados.

1.3. Inovação das práticas pedagógicas

No que respeita a este ponto vamos dirigir-nos às actividades desenvolvidas relativamente ao planeamento, realização e avaliação.

No que concerne ao planeamento esforçámo-nos por diversificar os exercícios e progressões com objectivo de motivar os alunos diante a abordagem de algumas modalidades, como o Badminton, Ténis, Salto em Comprimento e principalmente Corrida de Resistência, onde se mostraram mais desmotivados, levando à dispersão dos mesmos e ao surgimento de comportamentos inadequados. Para o aumento da motivação dos alunos ajudou, igualmente, a organização das aulas por multimatérias, pois mesmo que os alunos não apreciassem uma matéria praticavam sempre uma de maior agrado na mesma aula.

Relativamente à realização, fomentámos uma rotina para redução do tempo perdido desnecessariamente na formação dos grupos, assim, fixámos no início de cada aula uma folha respectiva aos grupos de trabalho juntamente com os elementos seleccionados à arrumação do material no final da mesma. Acompanhámos, algumas vezes, as instruções com meios gráficos e projectámos vídeos para que os alunos compreendessem eficazmente as informações técnico-tácticas expressadas na preleccção inicial e no desenrolar da parte fundamental da aula, cito alguns exemplos: vídeo apresentado relativo às várias fases do salto em comprimento; vídeo esclarecedor das disciplinas de corrida de estafetas e salto em altura; imagens de figuras acrobáticas na realização dos exercícios conseguidos nas aulas; imagens dos gestos técnicos de voleibol e transmissão de testemunho na corrida de estafetas.

Nesta fase, experienciámos um rol de estratégias disciplinares na tentativa de remoção de comportamentos de indisciplina apresentados por um elemento da turma, assim como algumas atitudes despropositadas de determinados alunos.

Por último, quanto à avaliação, de forma a envolver os alunos no processo avaliativo, desenvolvemos uma grelha (ANEXO III) semelhante à utilizada no registo da avaliação formativa e sumativa para apresentar aos alunos na Ginástica Acrobática, com o objectivo destes realizarem a sua auto-avaliação durante as aulas. Assim, conseguimos perceber a consciência avaliativa dos discentes na execução dos exercícios propostos.

2. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

2.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

A primeira dificuldade por nós sentida traduziu-se na avaliação e atribuição de um nível de aprendizagem aquando a observação do estado inicial dos alunos. A inexperiência atraçou-nos e as primeiras avaliações mostraram-se incompletas o que dificultou o planeamento e a definição dos objectivos que pretendia que os alunos atingissem. Assim, tivemos de focar-nos na observação das prestações dos alunos quando leccionámos as primeiras aulas das modalidades abordadas, para verificar a adequação dos objectivos traçados. Felizmente, estes encontravam-se na linha correcta para a evolução dos alunos.

Outra dificuldade revelou-se ao nível da intervenção pedagógica, iniciando-se nas instruções realizadas. O nosso fraco a vontade foi notório, o que nos levou a realizar vários momentos de pausa, ficando em silêncio diante dos alunos e deixando tempo a que estes pudessem se apropriar de comportamentos inadequados. Também, no que respeita à observação e transmissão de Feedback's tivemos dificuldades, principalmente na passagem de mensagens diversificadas e frequentes. A resolução destes desafios passou pela aprofundada preparação, prévia a cada aula, e pelo aumento de confiança à medida que o tempo foi passando. Uma grande ajuda na ultrapassagem destes obstáculos foi a reflexão conjunta entre colegas estagiárias e o orientador Nuno Barroso, adoptando como estratégias os conselhos dirigidos.

Mas a grande preocupação verificou-se na disciplina da aula perante a continuidade de comportamentos desafiantes à nossa autoridade e relações conturbadas entre alunos. Este mostrou-se o verdadeiro desafio – a manutenção da ordem e promoção de comportamentos apropriados. Consideramos que não conseguimos apurar a verdadeira solução a estas reincidências de comportamentos inadequados, sabendo à priori, que os alunos promotores destas atitudes negativas eram reincidentes noutras disciplinas e não pesava apenas o facto de sermos professoras estagiárias. A melhoria do clima e disciplina da aula passou por uma variedade de estratégias, trazendo à razão os alunos mais conscientes da sua conduta desapropriada, porém, o aluno mais problemático manteve a sua conduta indisciplinar até ao final deste ano lectivo, sofrendo apenas algumas melhorias na parte final do presente ano, apostamos que se deveu à habituação da nossa presença e autoridade.

Concluindo, entendemos que a nossa formação não deve estagnar no término deste ciclo de aprendizagem, a investigação educacional e a continuidade da nossa formação devem estar sempre presentes. A amplitude do processo ensino-aprendizagem e a renovação de estratégias adequadas às situações que iremos encontrar no desempenho da actividade futura devem ser cada vez mais explorados para que quando esses dias chegarem e desempenharmos o papel de Professor sintamos a satisfação de um trabalho devidamente desenvolvido, culminando na verificação da evolução do aluno enquanto ser humano, enquanto ser sociável e conhecedor das aprendizagens práticas e teóricas que nos prontificamos a ensinar.

3. ÉTICA PROFISSIONAL

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário (...).”

(Silva et al, 2011: pp.17)

Consideramos que no decorrer deste ano de estágio pedagógico fomos detentoras de uma atitude de cordialidade e respeito com todos os envolventes da acção educativa, encarando com responsabilidade toda a nossa intervenção escolar.

No início do ano lectivo sentimos algumas dificuldades, em expor os meus conhecimentos científicos relativos à Educação Física e principalmente em transpor os conhecimentos pedagógicos a favor do desenvolvimento educativo dos alunos. Naturalmente, com o ganho de confiança e desprendimento, estas questões foram desaparecendo e conseguimos aplicar o saber adquirido durante a licenciatura e primeiro ano de mestrado na melhoria do ensino praticado de modo à garantia da evolução dos alunos mais efectiva.

Auxiliou nas nossas funções didácticas a disponibilidade que evidenciámos, mostrando-nos sempre disponível às questões colocadas pelos alunos, não só relativas às aulas, mas também em situações exteriores. Para além disso revelámo-nos livres e prontificadas a ajudar os agentes educativos, especificamente os elementos do Grupo de Educação Física, a Directora de Turma acompanhada e funcionários da escola, assim como estabelecemos relações positivas com os mesmos. Fomos parte integrante no desenvolver de actividades extra-curriculares, para além das que eram de carácter obrigatório, nomeadamente, Corta-mato escolar; Compal Air a nível da escola; Inter-turmas de Badminton, Futsal; Jogos professores-alunos e Torneio de Tag Rugby organizado fora do espaço escolar, participando com a minha turma.

De igual forma desenvolvemos um trabalho cooperante entre os elementos do Núcleo de Estágio Pedagógico, ajudando-nos sempre que possível, quer fossemos

ou não questionadas. Encaramos que animámos as inter-relações do Núcleo de Estágio, mantendo uma postura de responsabilidade e empenhamento em todos os trabalhos projectados e realizados.

No que diz respeito à inovação das práticas pedagógicas e documental pensamos que inovámos nas várias estratégias utilizadas para conseguir a melhoria do clima e disciplina da aula. Na presença de um aluno de lide muito complexa e de vários alunos cuja sua postura era inconstante quanto aos comportamentos tivemos de experienciar, inovar e improvisar os avisos, repreensões e punições e alterar a nossa postura, desempenho e comunicação com os alunos, ou seja, variar as estratégias na expectativa da modificação positiva das atitudes e comportamentos. Especificamente, quanto aos alunos, mantivemos o contacto frequente com os encarregados de educação do aluno mais problemático, prescrevemos-lhe constantemente tarefas de cooperação, tentámos uma aproximação e percepção do porquê da conduta demonstrada. Relativamente à nossa postura, experimentámos uma aproximação mais afectuosa e compreensiva, arriscámos uma postura mais dura e desafiadora, empregámos uma posição mais rígida e rigorosa. Contudo não conseguimos verificar uma alteração positiva constante, os comportamentos só se modificaram quando as modalidades abordadas eram do agrado do aluno, mas as atitudes positivas verificaram-se efémeras. Já para os restantes alunos, os comportamentos apropriados foram aumentando e assentando à medida que estes se habituaram à nossa presença e chefia.

No que concerne à nossa análise crítica e reflexiva consideramos que conseguimos fazer uma auto-avaliação aproximada à realidade e com o foco na aquisição de novos conhecimentos e na nossa progressão, perspectivando a melhor solução aos obstáculos encontrados. Assumimos, igualmente, a importância da reflexão conjunta com as colegas estagiárias e os orientadores da escola e faculdade, pois, admitindo que a nossa autonomia pode ser mais explorada, valorizamos as críticas que nos são dirigidas, filtrando-as e transpondo-as para o nosso crescimento formativo.

No nosso entender o aluno é o centro do processo de ensino, é por ele que o ensino existe e é para ele que está focado e dirigido. Consequentemente, a nossa intervenção pedagógica rodeia todas as características do mesmo e metodologias que lhe estão destinadas. Assim, o planeamento do ensino com o conhecimento das

dificuldades e diferenças de aprendizagens torna-se essencial para a realização do ensino ser ajustado e adequado. Nesta linha de pensamento confirmamos o compromisso conseguido no sucesso das aprendizagens dos alunos, evocando a diferenciação do foco do aprendizado e constante avaliação utilizada ao longo das aulas substanciada pelo reajuste das tarefas mobilizadas para que os conteúdos educativos fossem adquiridos pelos mesmos.

Frisamos, ainda, a nossa conduta responsável, apresentando-nos atempadamente nas aulas por forma a organizar o material para a mesma, visando, também, a nossa assiduidade de maneira a promover a continuidade do ensino dos alunos. Os valores apresentados perante os alunos, funcionários, núcleo de estágio e demais agentes escolares tiveram como maior foco a estimulação dos mesmos valores nos alunos.

Rematando, pensamos que a atitude ético-profissional foi concebida com êxito e qualidade, levando a interações positivas e agradáveis ao longo do estágio pedagógico.

4. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Uma das questões dilemáticas diz respeito à rotação pelos espaços de aula, levando-nos a reflectir nesta opção tomada pelo Grupo de Educação Física em definir a rotação de quatro semanas. Será tempo suficiente para aquisição de aprendizagens efectivas? Perante esta duração devemos apostar em aulas multimatérias? Não se deverá optar por reduzir o nº de modalidades leccionadas para este ano de escolaridade? Visto termos abordado 11 modalidades, houve tempo suficiente ao aprofundamento das mesmas?

Outra problemática que vem ao encontro da primeira, deve-se à avaliação diagnóstica para 11 modalidades ter-se realizado em quatro semanas. O tempo disponibilizado foi, então, suficiente à obtenção do nível geral e individual da turma, capaz de provir informações suficientes à organização planeada do ano lectivo?

O principal dilema encontrado foi a manutenção da disciplina na turma perante o aluno X detentor de comportamentos de indisciplina. Esta situação presente em todas as aulas levou-nos a questionar o porquê destes

comportamentos inadequados. Foi a nossa postura e conduta na gestão pedagógica que levou à experimentação do aluno X na produção de contestações, comportamentos inadequados e atitudes desafiadores? Ou a origem destes factores está em variáveis exteriores à aula de Educação Física?

5. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

5.1. Impacto do Estágio na realidade do contexto escolar

Antes de mais, parece-nos pertinente referir que estando a escola habituada a acolher Núcleos de Estágio Pedagógico já a alguns anos, não só na disciplina de Educação Física, mas também na Matemática, leva-nos a depreender que o impacto é bastante positivo, assim como as relações pessoais e de trabalho realizadas.

Neste sentido, verificámos o citado, o Núcleo de Estágio deste ano lectivo, contou sempre com a disponibilidade e aceitação por parte da direcção da escola e dos demais constituintes da acção educativa, assim como estes tiveram o nosso apoio nas demais tarefas desenvolvidas, não só na leccionação de aulas, mas também no auxílio prestado ao trabalho exercido pela directora de turma que acompanhámos e nas actividades extra-curriculares que foram uma mais valia nas vivências partilhadas e currículo dos alunos.

Por outro lado, a selecção e abordagem da matéria alternativa Tag-Rugby, promoveu aos alunos uma exercitação motora diferenciada de todos os desportos frequentemente praticados. Impulsionando o gosto e a curiosidade não só dos alunos mas também dos discentes, quanto aos valores e princípios que rodeiam esta disciplina.

Por fim, as relações de simpatia, entre-ajuda, boa disposição e colaboração partilhadas essencialmente pelo Grupo de Educação Física aprimorou o dia-a-dia, fazendo com que a nossa presença fosse sentida e a nossa ausência notada.

5.2. Prática pedagógica supervisionada

O Estágio Pedagógico não teria um valor crucial e qualitativo na formação de futuros docentes se este processo não fosse orientado e supervisionado. Entendemos que estas práticas prestadas pelo Orientador da Faculdade e pelo

Orientador Pedagógico revelaram-se como a linha orientadora do processo fundamental à nossa formação, exaltando a prática dirigida à ultrapassagem de dificuldades e conseqüente aperfeiçoamento da acção pedagógica. A experiência vivida leva-nos a destacar a análise e reflexão como os aspectos indispensáveis ao sucesso da prática supervisionada.

Imprescindível, o Orientador da escola, o Professor Nuno Barroso, acompanhou-nos e orientou-nos incansavelmente, apresentando total disponibilidade para auxiliar a nossa prática educativa transmitindo constantemente críticas construtivas que levaram à manutenção e/ou alteração do meu desempenho docente, na medida em que este fosse mais adequado ao contexto real. Realço a atitude calma, positiva e de simplicidade com que sempre se apresentou, transmitindo os sábios conhecimentos enquanto orientador da prática pedagógica e os valores humanos de que é possuidor. De igual modo destacamos a importante autonomia que este proporcionou no desenvolvimento das actividades que desenvolvemos, procurando defender os vários interesses de todo o Núcleo Pedagógico.

Igualmente essencial, a Professora Elsa Silva enquanto Orientadora da Faculdade, que se prontificou a esclarecer as demais questões sempre que solicitada e que manteve o contacto com o Orientador da escola a fim de perceber a prática desenvolvida por todo o Núcleo de Estágio.

5.3. Experiência pessoal e profissional

A formação académica desenvolvida até ao início deste ano lectivo foi de extrema importância para a aquisição de conhecimentos teóricos da Didáctica e da Pedagogia, contudo, a nossa aprendizagem não estaria fundamentada se não passasse pela experiência do contexto real da leccionação de aulas práticas, preciosa para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional como futuras docentes.

Ao nível da experiência pessoal, no início do Estágio Pedagógico a nossa insegurança e carência de confiança nas nossas capacidades apoderaram-se das primeiras aulas que leccionámos, evidenciando também a fraca liderança e firmeza. No entanto no desenrolar do ano lectivo e com o aumento da leccionação das aulas, fomos modificando, demonstrando cada vez mais firmeza, confiança e sem nos

deixarmos influenciar pelas pressões e contestações dos alunos. Apesar do nosso ponto de partida ter sido débil na demonstração das nossas capacidades foi gratificante ver-nos crescer, auto-avaliar-mos o nosso processo evolutivo e verificar o sentido da nossa presença no âmbito da actividade docente.

Quanto à experiência profissional, o facto de estarmos diante de uma turma real, envolvendo-nos e sendo responsáveis pela escolha das melhores opções de ensino que influenciaram directamente os alunos no desenvolvimento social, pessoal e psico-motor, foi em simultâneo deveras aterrador e gratificante.

Podemos assegurar, que após este ano lectivo e na conclusão desta etapa de formação docente, nos apresentámos mais responsáveis, conscientes e maduras no desenvolver da dignificação docente que desempenha o ser Professor.

CAPITULO III – Desenvolvimento da temática seleccionada

1. Indisciplina – Comportamentos desviantes

1.1. Revisão da Literatura

1.1.1. Conceitos de Disciplina e Indisciplina

“Os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer na convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis.”

(Amado e Freire, 2009)

Antes de qualquer aclaração relativa a este tema importa referir que o conceito disciplina tem várias compreensões, sendo empregado com diferentes significados e em diferentes situações. Interessa, portanto, estreitar o conceito no respeitante ao clima relacional entre professor e aluno.

Amos e Orem (1986) definem o termo “disciplina” como um processo que procura conseguir o domínio que cada um deve ter de si próprio e do ambiente circundante. A disciplina usada neste sentido, quer dizer autodisciplina.

Esta autodisciplina é também mencionada por Estrela (1994) defendendo que não é desejável que se esqueça que a disciplina escolar deve visar a autodisciplina, a responsabilidade e o autogoverno pessoal, e que este desenvolvimento é incompatível com uma atmosfera rígida e de temor exigido antes a partilha do poder no interior do grupo e da classe.

Gomez, Mir e Serrats (1993) mencionam a evolução da palavra disciplina, encerrando, segundo as autoras, “em disciplina escolar” que consiste nas “relações peculiares que, a respeito da educação se estabelecem entre os elementos pessoais (docentes e discentes) de uma instituição educativa”. Estas apresentam, ainda, oito dimensões da disciplina:

1. A disciplina como parte da educação para a autodeterminação

Segundo Compayré, a disciplina é a parte da educação que assegura o trabalho dos discípulos, ao manter a “ordem” na aula e, ao mesmo tempo, prevenindo ou reprimindo os desvios de conduta, no sentido de formar vontades rectas e personalidades enérgicas capazes de se bastarem a si mesmas. Tem, pois, a dupla finalidade de estabelecer a governação da aula e a de ensinar aos discípulos a autogovernarem-se na ausência da tutela do professor.

2. A disciplina como factor de segurança

A disciplina é necessária para exercitar a criança na repressão das suas exigências excessivas, para a ajudar a pôr de lado outros sistemas de comportamento imaturo e para canalizar as suas energias por vias aceitáveis. Toda a disciplina implica restrição e é necessária sempre que o ensino não resulte por si mesmo.

A firmeza de autoridade, razoável e bondosa, proporciona à criança um sentido de segurança.

3. A disciplina como aprendizagem

A disciplina é o treinamento necessário para desenvolver um autocontrolo suficiente, a fim de obter uma conduta ordenada (Tanner, 1978).

Aplicando esta definição à escola, procurar-se-ia a aceitação da autoridade como primeiro valor, uma vez que se trata de uma instituição que tem como finalidade o desenvolvimento global do indivíduo e a aquisição, por parte deste, de destrezas intelectuais e sociais necessárias.

4. A disciplina como equilíbrio entre poder e autoridade

A disciplina consiste no controlo do aluno através da combinação equilibrada de poder pessoal que emana naturalmente do indivíduo e das destrezas específicas, e da autoridade que deriva do *status* do professor e das normas vigentes na escola e na aula (Cohen e Manion, 1977).

5. A disciplina como forma de libertação individual

A disciplina consiste num grupo de estratégias educativas concebidas para libertar o indivíduo do conflito institucional que a sociedade o obriga a viver e a protegê-lo da subordinação aos papéis sociais pré-estabelecidos, tendendo a identificar e modificar as particularidades da escola no âmbito do sistema social (Bruce, 1975).

6. A disciplina como superação de concepções educativas opostas

A disciplina consiste no conjunto de estratégias educativas concebidas para superar a antinomia das contraposições dos sistemas de intervenção na aula, tendo em conta os aspectos individuais e diferenciais de cada caso (Weber, 1977).

Estas antinomias são as seguintes:

- rigidez *versus* flexibilidade;
- trabalho académico estruturado pelo professor *versus* trabalho autodirigido;
- competitividade *versus* cooperativismo;
- organização escolar controlada pelo professor *versus* participação do aluno.

Estas conceptualizações apoiam-se essencialmente em dois factos: por um lado, o estilo de educação próprio de uma escola e de um professor e, por outro lado, a comprovação a nível experimental de que o equilíbrio e a confluência entre as características do aluno e as atitudes do professor constituem a condição óptima para o clima da aula.

7. A disciplina como superação da dicotomia ensino-aprendizagem

A disciplina consiste no conjunto de estratégias educativas concebidas para integrar um modelo de comportamento que tende, em linhas gerais, para a socialização e aprendizagem, ou seja, aquilo que é estático e dinâmico, estabelecido e emergente do processo ensino-aprendizagem (Tanner, 1980).

A “disciplina estática” sublinha a necessidade de dividir as energias da criança e do professor no sentido do autocontrolo do aluno, enquanto que a “disciplina dinâmica” pressupõem que o fim da educação numa sociedade democrática é o de

ajudar os indivíduos a autodirigirem-se e a saberem actuar face aos fins sociais e pessoais.

8. A disciplina como equilíbrio entre rigidez autoritária e permissividade incontrolada, a chamada “disciplina democrática”

A “disciplina democrática” necessita de ser racional, bilateral e não arbitrária. Deve proporcionar explicações, permitir a discussão e convidar à participação dos alunos no conjunto das normas, sempre que estejam em condições de o fazer. Acima de tudo implica respeito pela dignidade do indivíduo, reprovando as formas de castigo duras e abusivas. A explicação dos limites de actuação não se faz de forma rotineira ou com o propósito de demonstrar quem ostenta o poder mas, pelo contrário, de uma forma espontânea e unicamente quando surja a necessidade de o fazer.

Após a multiplicidade de definições de disciplina falamos agora da sua antítese – a indisciplina – que tal como a primeira, revela um carácter polissémico e de grande amplitude.

Estrela (1996) refere que o que há de novo actualmente é a intensidade e a amplitude que este fenómeno atingiu na escola dos nossos dias, espalhando-se de forma crescente por áreas populacionais, as mais diversas e atingindo níveis de ensino que dele pareciam imunes, como começa a acontecer no ensino superior.

Conforme Gaspar (2008), a indisciplina escolar sempre foi um entrave ao bom andamento pedagógico, porém, hoje as escolas passam por um momento crítico, uma vez que essa situação vem se agravando progressivamente.

Perante as dimensões de intervenção pedagógica sabemos que a gestão eficaz de uma aula consiste numa conduta do professor em produzir elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades das aulas, em reduzir o número de comportamentos inapropriados, e, em utilizar o tempo de aula de modo eficaz. Afectada por esta dimensão e aliada à dimensão Clima encontra-se a dimensão Disciplina, que distingue os comportamentos inapropriados em duas direcções. Assim, entende-se actualmente, os *comportamentos fora da tarefa*, como comportamentos de pequena gravidade e que não perturbam seriamente as actividades da turma, e *comportamentos de desvio*, sendo estes de maior gravidade,

onde os alunos frequentemente exibem comportamentos de natureza anti-social e/ou interruptores das actividades da turma.

Francisco (1999) expõe alguns comportamentos inadequados nas aulas de Educação Física, nomeadamente:

- Não estar a olhar para o professor, ou fazer barulho e acções desnecessárias quando o professor está a apresentar a informação ou a demonstrar um exercício;
- Não avançar para a estação adequada quando indicado;
- Usar equipamento inadequado;
- Maltratar o equipamento escolar ou deslocá-lo da estação;
- Interromper a prática ou a atenção de um colega.

Perante a explanação dos vários tipos de comportamentos inadequados, assumem-se os comportamentos de desvio como condutas de indisciplina.

Segundo Carita e Fernandes (1997) quando falamos em *indisciplina na sala de aula* estamos antes de mais a falar de *alguma coisa particularmente perturbador para a generalidade dos professores*. A indisciplina perturba os professores, afecta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar. As autoras referem ainda que a indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas.

No entanto, as referidas autoras, defendem que “a indisciplina escolar não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal.”

Em suma e assumindo o estudo realizado por Silva e Neves (2006), verificamos que a indisciplina na sala de aula reflecte-se na “manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor

no contexto regulador da sua prática pedagógica são tomados como os comportamentos de disciplina, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da prática pedagógica, são tomados como comportamentos de indisciplina.”

1.1.2. Causas da Indisciplina

“ O adolescente passa a ser muito sensível ao valor que atribui aos seus actos. E esse valor não é o mesmo que a sociedade e a escola atribuem, porque não existe uma visão única quanto aos valores ou às normas no mundo dos adultos. O meio social, a família, e a escola podem ter critérios diferentes, valores não coincidentes com os do grupo do adolescente. Se tudo isto não é tido em conta, pode ocorrer uma “guerra de normas”, entre as normas do professor e as do aluno, que conduzem inevitavelmente à “indisciplina”. Se os normativos ou a “disciplina” da escola é aceite pelo grupo, desaparecerão as condutas “desviantes” generalizadas.”
(Gomez, Mir e Serrats, 1993)

A variedade de valores ou normas atribuídos aos diversos papéis referidos por Gomez, Mir e Serrats (1993), não devem ser, assim, alienados e a escola deverá estabelecer um equilíbrio entre esses critérios para o ensino ser eficaz. Vamos, então, clarificar e identificar as causas destes comportamentos desviantes.

Segundo Jones e Jones (1995), citado por Lopes (2000), existem vários estudos efectuados com professores para determinar a percepção das origens ou causas dos problemas de comportamento na sala de aula. De acordo com estes estudos, a maioria dos professores crêem que os problemas de comportamento resultam duma atitude negativa da parte do aluno, das dificuldades económicas ou culturais da família do aluno ou das dificuldades mais vastas da sociedade.

Para Estrela (1994), os factores condicionantes concentram-se “na escola, na turma, no professor e na sociedade”. A autora menciona a *tendência da desculpabilização do aluno e a culpabilização da sociedade e da escola*, que é reforçada pelos resultados das investigações microssociológicas realizadas na sala

de aula, pois elas põem em relevo o papel do professor como promotor da indisciplina do aluno.

De igual modo, Burns (1985) considera, para além de outros factores, que nas escolas que apresentam baixos níveis de disciplina, se verifica a falta de acordo entre os professores no que se refere à implementação das mais simples regras, falta de consistência na sua aplicação e mesmo falta de comunicação das regras que se esperam que sejam cumpridas.

Também Silva e Neves (2006) compreendem que a indisciplina em sala de aula poderá resultar da ausência de orientação específica de codificação para as relações de controlo entre professor e aluno, que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica do professor ou pela posse de disposições sócio-afectivas desfavoráveis para essa prática.

De encontro com o mencionado, Lopes (2000) corrobora a ideia da desatribuição da culpa aos alunos, referindo que estes “não provêm unicamente de variáveis ligadas ao aluno. Resultam também das interações do aluno com o meio.”

Ainda, no estudo realizado por Mendes (1998), também este define quatro factores condicionantes de indisciplina sendo eles: o professor, a escola, a família e o aluno. Relativamente ao professor este afirma que a pouca experiência docente é causadora de indisciplina citando que “os professores que se iniciam na profissão têm propensão para inquietar-se com a sua capacidade para estabelecer e manter o domínio da aula”.

As referências bibliográficas revelam, para além de outros factores, um saltitar da culpabilização entre professor e aluno. Como refere Hargreaves (1978), citado por Carita e Fernandes (2002), não podemos estranhar que alunos e professores se sintam perturbados e desgostosos com a vida escolar e nestes casos se acusem e responsabilizem mutuamente pela sua insatisfação, alimentando ressentimentos recíprocos.

1.1.3. Tipos de comportamentos de Indisciplina

Neves e Graça (1987) descrevem alguns tipos de comportamentos de alunos em sala de aula, e apresentam formas para lidar com estes. Contudo serão expostos aqueles que consideramos de desvio.

A. Tipo Arrogante e Orgulhoso

Costuma fazer que não vê o professor e os colegas. Quase sempre é violento e agressivo, não admitindo a menor crítica à sua pessoa e aos seus trabalhos. Como geralmente, é aluno inteligente, deve ser levado discretamente a perceber o ridículo das suas atitudes. É indicado reeduca-lo, dando-lhe responsabilidades na classe, e mostrando que se deposita confiança nele. No entanto, quando for caso de se opor, fazê-lo com firmeza.

C. Tipo Sabotador

É o aluno que procura, por todos os modos, prejudicar a marcha dos trabalhos, reclamando contra todas as incumbências e fazendo durante a aula, perguntas sem ou com sentido. O professor não deve exasperar-se, nem mudar de decisões tomadas. Deve responder, sucinta e secamente, às perguntas e em tom de quem está entendendo as intenções das mesmas.

E. Tipo Palhaço

É o aluno que se presta a todas as brincadeiras dos colegas, aceitando-as com aparente satisfação. Procura, por sua vez, fazer troça de tudo. Passa a ser motivo constante de risadas da classe. Geralmente, é um aluno fraco. Algumas vezes é um aluno forte, mas convencido da sua espirituosidade. Com o aluno fraco, a melhor forma de agir é procurar despertar o seu amor próprio, reconhecendo-lhe méritos, melhorando-lhes as notas e atribuindo-lhe responsabilidades. Com o aluno forte, melhor é chamá-lo em particular e expor-lhe, de maneira franca, o papel ridículo a que se está prestando.

G. Tipo Explosivo

É o que costuma descontrolar-se com acessos de ira e impertinência. Quando isso ocorrer, o professor não deverá intervir, deixando que o aluno se “espalhe” à vontade. Será mais fácil a ele mesmo sentir-se ridículo. É aconselhável que o professor continue a sua aula, normalmente, como se nada tivesse ocorrido.

L. Tipo Falador

É o aluno que fala pelos cotovelos, perturbando o bom andamento da aula. O professor deve manter este aluno ocupado o tempo todo, dirigindo-lhe continuamente perguntas, até que resolva mudar de comportamento. É aconselhável, também, em conversa, fazê-lo sentir o inconveniente do seu comportamento, que está a prejudicar toda a turma.

Gomez, Mir e Serrats (1993), definem, igualmente, alguns padrões de comportamentos, nomeadamente: o *palhaço*, também referido anteriormente, como o aluno que é fonte de humor, imitador especialmente dos professores. Pode ser apreciado quando os outros se riem com ele, ou pouco estimado se, pelo contrário, se riem dele. O *brigão*, o aluno costuma basear o seu poder na força física que pode assentar na mera diferença de estatura. Outras vezes, baseia o seu papel num grupo alheio ao marco escolar, fazendo-se temer em função do grupo que o apoia. O brigão é odiado pelos companheiros que se sentem impotentes contra ele, embora secretamente desejem pertencer ao seu grupo para obter o mesmo tipo de poder. O *instigador*, é o especialista em condutas desviantes, camufladas de tal maneira que quem acarreta as consequências é o aluno considerado simplório.

Sem adoptar uma nomenclatura para o agente condutor de comportamentos inapropriados, Francisco (1999) refere as próprias acções de indisciplina na aula de Educação Física, sendo algumas destas: as conversas intempestivas, o não respeito pelo material escolar, a saída da sala, fazer barulho com bolas e a modificação da actividade.

De igual modo, o autor, enuncia a recusa de obediência ao professor e a grosseria para com o docente, como os comportamentos de indisciplina dirigidos pelos alunos ao professor. Relativamente a outros participantes, este menciona, a grosseria para com o colega, o golpe ou pancada num colega e a conduta perigosa.

Os indicadores expostos são alguns dos comportamentos inadequados evidenciados ao longo dos tempos e produzidos pelos alunos durante a acção pedagógica realizada pelo professor. Assim, torna-se pertinente a descrição, apresentada de seguida, relativamente de estratégias combativas a estas atitudes.

1.1.4. Estratégias de Resolução

“A investigação produzida sobre as questões da disciplina na sala de aula tem provado algo que os professores empiricamente conhecem: a existência de regras explícitas de conduta, que constituem um quadro normativo claro e preciso, constituem um instrumento precioso na regulação da vida social da turma.”

(Carita e Fernandes, 2002)

Segundo as autoras, a não existência dessas regras origina situações de grande ambiguidade em que os alunos e os professores, não dominam o terreno, tendem, os primeiros a experimentar quais são os limites do permitido e os segundos a adoptarem atitudes dispersas, um pouco ao sabor das idiossincrasias de cada um. Por um lado, para que a situação não degenera, é útil que, logo nas primeiras aulas, sejam estabelecidas as normas reguladoras da situação pedagógica.

Seguindo a lógica do estabelecimento de normas no início do ano, verificamos que se trata de uma estratégia preventiva ao aparecimento de comportamentos inadequados. Assim, recorrendo a vários autores, podemos aferir diversas estratégias reunidas em dois grupos distintos, designadamente as estratégias preventivas e as estratégias correctivas.

Na linha deste pensamento Carita (1995), citada por Pinto (1995) alerta para a prevenção em vez de remediação, prevenção esta que passa por procurar definir o problema com clareza, avaliar e estabelecer as modalidades de acção, aplicá-las com paciência e consistência, procedendo à sua constante avaliação e eventual reajustamento.

Siedentop (1983) citado por Rosado (1990) apresenta três estratégias básicas para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados:

1. Clarificação das regras;
2. Motivar o comportamento apropriado com interacções positivas;
3. Ignorar comportamentos inapropriados de menor importância.

Por sua vez, Amado e Freire (2009) elucidam que os resultados da investigação sobre a indisciplina apontam para a importância da prevenção e a fraca eficácia dos processos correctivos. O que verdadeiramente distingue, tanto os professores como as escolas face às questões disciplinares é o modo como se antecipam aos problemas, prevenindo assim as situações difíceis de gerir. Estes identificam três tipos de acção das escolas para a prevenção da indisciplina: a prevenção primária; a prevenção secundária (intervenção precoce) e a prevenção terciária (intervenção face aos casos persistentes).

Aprofundando as três linhas de prevenção declaradas, evidenciamos que a prevenção primária se baseia, segundo Gorman-Smith e Tolan, 1998; Duncan, 1996;

Gaspar, 2001, citado por Amado e Freire (2009), em medidas de acção dirigidas para crianças desde tenra idade e é, a prazo, a abordagem mais promissora. Trata-se de uma frente de acção que diz respeito ao sistema educativo, considerado sob o ponto de vista macroestrutural, e fundamentalmente às instituições de educação de infância e dos primeiros anos do ensino básico, bem como à sociedade no seu todo, designadamente às famílias e comunidades em que se inserem. Abrangendo componentes tais como, o trabalho cooperativo, a definição de regras e a ajuda e apoio aos alunos com dificuldades especiais por parte dos professores, assim como, os regulamentos e a participação e envolvimento dos pais, a nível da acção escolar.

Também Matos (1997) define uma prevenção primária, descrevendo-a como a criação de condições que evitem o aparecimento de comportamentos desviantes.

Quanto à abordagem da prevenção secundária ou precoce Amado e Freire (2009) encaram como processo de intervenção precoce todo o conjunto de acções do professor na turma ou da escola em geral (em articulação com a família) que constituem respostas correctivas e formativas aos comportamentos e atitudes perturbadoras do bom funcionamento do grupo ou da organização. Por sua vez, Matos (1997) define esta prevenção como o evitar da concretização de determinados desvios em grupos de risco.

Por fim, a prevenção terciária, descrita pelos autores Amado e Freire (2009), dirige-se aos estudantes que obstinadamente apresentam comportamentos de indisciplina profundamente perturbadores do clima social da escola e do ambiente de aprendizagem na turma. Tradicionalmente, relativamente a estes alunos, tem dominado uma perspectiva de intervenção punitiva ou de exclusão.

Brendtro e Long (1995) citado por Amado e Freire (2009) propõem, para uma acção da escola nesta perspectiva, o desenvolvimento de um *ethos* de escola que assente na intervenção face a estes casos excepcionais no que denominam os 4 A's:

- *Attachement* (ligação, vinculação): relações sociais positivas são pré-requisitos para o comportamento pró-social.
- *Achievement* (sucesso): criar expectativas positivas significa a recusa em aceitar o insucesso.
- *Autonomy* (autonomia): a verdadeira disciplina reside mais na exigência de responsabilidade do que na obediência.

- *Altruism* (altruísmo): através da ajuda aos outros, os jovens encontram a sua própria autoconfiança.

Comparativamente, Matos (1997) define a prevenção terciária como a recuperação e reinserção de jovens com comportamentos desviantes.

Examinando a obra de Carita e Fernandes (2002) verificamos que analisam um conjunto de orientações susceptíveis de prevenir a eclosão de problemas na sala de aula, mediante a criação de um clima predominantemente positivo quer no domínio da relação, quer no domínio da organização do trabalho por parte do professor. Para isso, chamam a atenção para a importância educativa dos comportamentos do professor em sala de aula, focando aspectos que devem ser tomados em conta, como o poder de modelagem do docente, o seu autoconhecimento e as competências de relação e de comunicação com os alunos. Outros aspectos mencionados e a levar em consideração pelas autoras como instrumento de prevenção são “*o conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais*”. Igualmente indispensável trata-se do conhecimento do grupo-turma pelo docente e das competências reveladas por este na gestão da sala de aula.

Em concordância com a importância do conhecimento do grupo-turma mencionado acima, Gomez, Mir e Serrats (1993) reconhecem como estratégia ou recurso disponível para o entendimento entre o professor e o grupo, a observação das atitudes positivas ou negativas do grupo, o conhecimento da coesão do mesmo ou as manifestações de desagregação e os diferentes papéis adoptados pelos seus membros.

Também Lopes (2000) considera a prevenção dos problemas de indisciplina mais eficaz, contudo, e sabendo que “nunca é fácil intervir nos problemas de gestão pedagógica”, quando esta intervenção tem de ser realizada, o autor revela alguns procedimentos básicos que podem ajudar no processo, nomeadamente:

- O estar em cima do acontecimento – O professor sabe o que está a acontecer em todas as partes da sala ao mesmo tempo e comunica isto de forma verbal e não verbal.

- A sobreposição – O professor é capaz de detectar um aluno a agir inadequadamente e lidar com ele sem dar nas vistas para não interromper a aula.

- Preservar a dignidade do aluno – Repreensões duras em frente da turma, críticas públicas e sarcasmos tudo isto diminui o sentido de segurança e o ambiente da sala de aula centrado na aprendizagem.

- Ser firme ou assertivo – Dá-se tantas vezes o conselho para o professor ser “firme” que se tornou um cliché. A necessidade de ser firme é óbvia, mas alcançar a completa firmeza num mundo real do ensino é praticamente impossível. De facto, as investigações referem que as nossas intervenções devem ser contextualizadas; dependendo do aluno e da situação específica (Doyle, 1986, citado por Lopes, 2000).

- Persistência – Sem persistência, um sistema de gestão pedagógica da sala de aula colapsa porque os alunos aprendem que os professores não estão empenhados na manutenção de um ambiente na sala de aula onde haja disciplina.

- Manter intervenções curtas – Os investigadores têm documentado uma relação negativa entre o tempo despendido com a disciplina e o rendimento escolar do aluno. Intervenções longas quebram o ritmo da lição e prejudicam o tempo de ensino (Crocker e Brooker, 1986; Evertson, Anderson, Anderson e Brophy, 1980; citado por Lopes, 2000).

- Evitar discussões – Finalmente, sempre que possível, evitar discutir com os alunos, porque os professores nunca “ganham” as discussões. Podem exercer a sua autoridade, mas o que daí resulta é o ressentimento e a peleja pode gerar um incidente maior.

Perante a análise de diversificadas formas de resolução face à indisciplina, é pertinente finalizar este ponto com algumas ideias de auxílio à acção docente. Assim, Amado (2001) citado por Lopes (2000), diz que a chave do sucesso está no ser capaz de ser assertivo, passar uma imagem de competência relacional, ao mesmo tempo que se afirma a vontade de “confraternizar” dentro dos limites da dignidade e do respeito mútuo.

A disciplina assertiva “realça o estabelecimento cuidadoso de regras e a descrição dos reforços e punições específicos” (Lee e Canter, 1992; citado por Lopes (2000)).

“A melhor tática para o professor se livrar da indisciplina é conseguir que o grupo seja capaz de se autogerir”
(Gomez, Mir e Serrats, 1993)

1.2. Apresentação do problema

Segundo Lopes (2000) é impossível falar das preocupações dos professores sem ter em conta o nível da carreira do mesmo.

“Após uma revisão dos estudos feitos em todo o mundo sobre este assunto, constatou-se que os professores principiantes vêm a manutenção da disciplina na sala de aula, a motivação dos alunos, o adaptar-se às diferenças dos alunos, a avaliação do trabalho dos alunos e o lidar com os pais como os problemas mais sérios a que têm de fazer face” (Veenman, 1984; citado por Lopes (2000)).

Conforme mencionado nas questões dilemáticas, deparámo-nos no presente ano, enquanto professoras estagiárias, com a problemática da manutenção da disciplina. A presença de alunos indisciplinados, essencialmente um dos alunos, na turma B do 8º ano, levou-nos à preocupação constante com a temática da gestão pedagógica da sala de aula e da disciplina.

De acordo com Gannaway (1978) citado por Amado (2001) o “primeiro encontro” (entre professor e aluno/turma) é invocado como uma circunstância em que muitos professores (sobretudo estagiários) demonstram a sua inexperiência, principalmente no modo como fazem a sua apresentação à turma e como respondem ao primeiro do triplo teste, o da firmeza.

Torna-se evidente como os primeiros dias de aula são tão importantes para a definição da imagem que os alunos criam do professor, assim como, para a definição de regras e normas a levar em conta no ano lectivo. Se as regras forem coerentes, consistentes e se forem conduzidas ao seu cumprimento nas primeiras aulas, a gestão pedagógica eficaz da sala de aula torna-se mais fácil e duradoura.

Para a consumação da mesma é necessário outras características do professor, nomeadamente, a confiança e segurança. No entanto, Arends (1995) citado por Lopes (2000) afirma que para se ser eficaz na gestão pedagógica da sala de aula, um professor principiante não pode confiar totalmente nas regras, procedimentos e técnicas. Existe também uma dimensão de liderança na sala de

aula que está intimamente ligada ao estilo interpessoal do professor e talvez mesmo à sua força interior. Assim, o sucesso na liderança depende do grau em que uma pessoa exhibe confiança e do grau em que deseja e consegue exercer influência interpessoal.

Fazendo uma análise reflexiva dos primeiros tempos da leccionação desenvolvida neste ano, podemos aferir, que a nossa inexperiência levou-nos a estarmos inseguras e muitas vezes não fomos persistentes nem firmes, o que corrobora os factos supracitados e dando espaço ao aparecimento destes comportamentos inapropriados. No entanto, a responsabilidade relativa ao aluno mais problemático não advém apenas das nossas funções docentes e desenvolvimento relacional com o mesmo, o aluno em questão também acarreta responsabilidades pois podemos confirmar atitudes semelhantes noutras disciplinas e para com professores e auxiliares educativos mais experientes. Contudo, as variáveis que o influenciam não podem ser delineadas sem termos realizado um estudo aprofundado às suas características e meio que o envolvem, nomeadamente familiar e social.

Porém ao longo do decorrer do ano lectivo, mais alunos revelaram comportamentos inadequados, nomeadamente o desrespeito pelas normas da aula, pelo material da mesma e as frequentes contestações de desacato às nossas instruções. Estas manifestações de comportamento acarretaram o prejuízo do normal funcionamento das aulas levando o nosso foco sobretudo para o clima relacional e de disciplinada, descurando a aprendizagem efectiva do ensino. Deste modo, analisando os tipos de aula identificados por Good e Brophy (1984) citado por Carita e Fernandes (2002), observamos que, no contexto real, “a turma está num caos contínuo e barulhento, gastando o professor muito do seu tempo em infrutíferas tentativas de controlo através de ameaças e castigos.”

Amado e Freire (2009) definem que os comportamentos que afectam a relação professor-aluno são aqueles que, para além de prejudicarem as condições de trabalho e de infringirem as regras que as definem, vão além disso e põem em causa a dignidade do professor, como profissional e como pessoa.

De acordo com o mencionado, Amado (2001) descreve que a apresentação que o aluno constrói do professor estagiário não é grandemente abonatória desta fase profissional. Para além da inexperiência, da incompetência (por vezes) e da

juventude, o aluno reconhece, frequentemente, no estagiário, dois sentimentos que procura fazer jogar a seu favor: *o receio do “poder físico” de certos alunos e receio das consequências do comportamento indisciplinado na avaliação do seu próprio estágio.*

Amado e Freire (2009) reportam, ainda, que são os professores permissivos, com fraca assertividade, aqueles que mais frequentemente criam contextos “propícios” a este tipo de comportamentos; são eles, ainda, que frequentemente acabam por sentir necessidade de reagir com um autoritarismo que o aluno não compreende nem aceita; mostram, portanto, grandes dificuldades no lidar – prevenir e remediar – com os comportamentos de indisciplina nas suas aulas.

As ideias supramencionadas fazem para nós todo o sentido perante a realidade evidenciada, pois sentimos dificuldades na actuação pertinente e coerente quando deparadas com as reacções comportamentais desajustadas dos alunos.

Concluindo, esperamos que a experiência intensa vivida sirva para nos alertar da nossa postura permissiva e que o caminho será levar a cabo uma conduta de assertividade quando nos encontrarmos novamente em prática do papel de docente.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

(António Nóvoa, 1997)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J. e FREIRE, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AMOS, W. e OREM, R. (1986). *Mestres, alunos e disciplina*. Colecção Ponte. Livraria Civilização. Porto.
- BENTO, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Colecção Horizonte de Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa
- CARITA, A. e FERNANDES, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. 3ª edição. Editorial Presença. Lisboa.
- CARVALHO, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. In Boletim SPEF, nº11. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- COSTA, Carreiro et. al. (1996) *Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática, Ciências da Educação*, Edições FMH.
- ESTRELA, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Colecção Ciências da Educação. 2ª edição, Porto Editora.
- ESTRELA, M. (1996). *Prevenção da Indisciplina e Formação de Professores*. Noesis (Janeiro-Março): Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação sumativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), pp. 21-50.
- GOMEZ, M., MIR, V. e SERRATS, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Colecção Práticas Pedagógicas. 1ª edição, Edições Asa.
- GUERRA, D. (2006). *A indisciplina em aula de Educação Física no 1º CEB*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- LOPES, J. (2000). *Gestão da Sala de Aula: como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. 4ª Edição. Vila Real: UTAD. Série Didáctica. Ciências Sociais e Humanas
- MATOS, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa
- MENDES, F. (1998). *Factores associados a Comportamentos de (In)disciplina na Sala de Aula*. Revista Millenium. Nº10, Abril. ISPV

NÓVOA, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Lisboa

OLIVEIRA, P. (2003). *Estudo comparativo de comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física em dois contextos escolares diferenciados*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

PIÉRON, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.

PINTO, F. (1995). *Disciplina/Indisciplina nas aulas – A concepção dos docentes*. Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Faculdade da Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

RIBEIRO, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora. Pp.75-92

ROSADO, A. (1990). *A indisciplina nas classes de Educação Física*. Revista Horizonte, vol.7, nº38, Julho-Agosto.

SILVA, P. e NEVES, P. (2006). *Compreender a (in)disciplina na sala de aula; uma análise das relações de controlo e de poder*. Revista Portuguesa de Educação.

SILVA, E. et al (2011). *Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres 2011-2012*. Universidade de Coimbra – FCDEF. Pp. 17

SIEDENTOP, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education, 2nd edition*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE, Barcelona.

SOUSA, J. (1991). *Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física*. Dossier, Revista Horizonte, Vol. VIII, p.46;

Documentos on-line:

FRANCISCO, C. (1999). *Para um ensino eficaz na aula de Educação Física*. Revista digital · Ano 4 · Nº 17 | Buenos Aires, Dezembro 1999. Acedido em 28 de Maio de 2012, em <http://www.efdeportes.com>.

GASPAR, P. (2008). *Indisciplina escolar na actualidade*. SBS – livraria internacional. Acedido em 28 de Maio de 2012, em <http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=944#>

Legislação:

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente

Outros documentos:

Programa de Educação Física (reajustamento). Ensino Básico, 3º Ciclo. Novembro 2001.

ANEXOS

ANEXO I – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

Escola Básica 2,3 Martim de Freitas

Ano lectivo de 2011 / 2012

Grelha de Avaliação de Diagnóstico de Voleibol – 8º B

Introdutório	Elementar	Avançado
<p style="text-align: center;">Jogo de oposição 2x2 (8º/9º anos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocação da bola no colega em trajectória ascendente-descendente, de modo a que este possa dar continuidade ao jogo 2. Passe / manchete em função da trajectória da bola 3. Serviço por baixo dirigido ao colega 	<p style="text-align: center;">Jogo de oposição: 2x2 ou 3x3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realização do 2º toque para posterior ataque 2. Ataque para um espaço vazio 3. Serviço por baixo colocando a bola em zona de difícil recepção 	<p style="text-align: center;">Jogo de oposição: 2x2 ou 3x3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Serviço por cima ou por baixo para zona de difícil recepção 2. Remate (em apoio ou suspensão)

Nº	Nomes	I ₁	I ₂	I ₃	E ₁	E ₂	E ₃	A ₁	A ₂	Nível
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										

ANEXO II – Grelha de Auto-Avaliação dos Alunos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS
 ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS
 Ficha de autoavaliação de Educação Física

Ano Letivo 2011/2012

Esta ficha pretende ajudar-te a reflectir sobre a tua avaliação em certos comportamentos e atitudes ao longo do período. Deste modo, para fazeres a tua autoavaliação, precisas, antes de mais, reflectir sobre o teu desempenho nas aulas, nos trabalhos, no grupo e individualmente.

Nome: _____ nº ____ turma: ____ ano: ____

Regista com um (X) no quadrado que melhor corresponde à tua situação

Parâmetros de avaliação		1º Período					2º Período					3º Período							
		S	QS	G	R	N	S	QS	G	R	N	S	QS	G	R	N			
Competências Sociais	Cumpro as regras dentro de aula																		
	Sou assíduo(a)																		
	Sou pontual																		
	Respeito o trabalho dos outros																		
	Tenho responsabilidade																		
Competências de Trabalho	Cumpro as tarefas dentro de aula																		
	Participo na aula / Empenhamento																		
	Trago sempre o equipamento necessário para a aula																		
	Organizo os materiais necessários para a aula																		
	Sou autónomo(a)																		
Competências Específicas	Estou atento a todas as instruções dadas pelo Professor																		
	Entendo a informação dada																		
	Sou cuidadoso no transporte e utilização do material																		
	Identifico o nome dos vários materiais																		
	Respeito as normas de segurança																		
	Coleboro nas ajudas																		
	Conheço e aplico os gestos técnicos das várias modalidades																		
	Conheço os objetivos e as principais regras das diversas modalidades																		
	Cumpro as regras e as decisões do árbitro																		
	Sempre que solicitado consigo desempenhar a função de árbitro																		
	Respeito os adversários jogando com lealdade																		
	Sou solidário com os meus colegas, na vitória e na derrota																		
	Após reflexão cuidada acerca do que escreveste, qual a nota que achas merecer no final do período																		


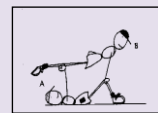
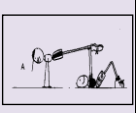
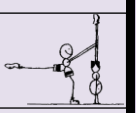
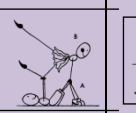
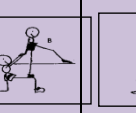
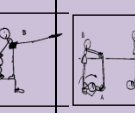
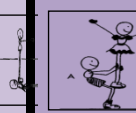
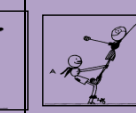
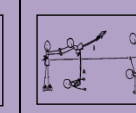
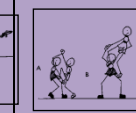

Legenda: S (Sempre) QS (Quase sempre) G (Geralmente) R (Raramente) N (Nunca)

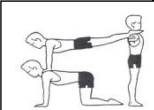
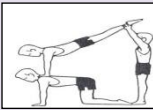

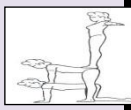

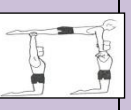
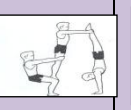


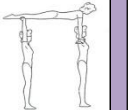


Boas Férias!

ANEXO III – Grelha de Auto-Avaliação dos Alunos para a Ginástica Acrobática



Agrupamento de Escolas Martim de Freitas
Escola Básica 2,3 Martim de Freitas
Ano lectivo de 2011 / 2012

Pares	I1	I2	I3	I4	E1	E2	E3	E4	A1	A2	A3	A4
												
Aluno X												
Aluno Y												

Trios	I1	I2	I3	I4	E1	E2	E3	E4	A1	A2	A3	A4
												
Aluno X												
Aluno Y												