



Manuel de Deus Lopes Simões

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA DO 11º NO ANO LETIVO DE 2016/2017

Perceção da Disciplina/Indisciplina Escolar — Estudo comparativo entre os professores e os alunos do 11º
ano da turma E da Escola Secundária Homem Cristo

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

setembro de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MANUEL DE DEUS LOPES SIMÕES
2012171109

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA DO 11ºE NO ANO LETIVO DE 2016/2017**

Perceção da Disciplina/Indisciplina Escolar – Estudo comparativo entre os professores e os alunos do 11º ano da turma E da Escola Secundária Homem Cristo

Relatório de Estágio Pedagógico 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 Ensinos Básico e Secundário.

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva

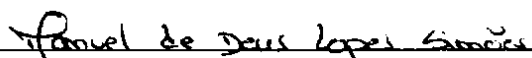
COIMBRA

2017

Esta obra deve ser citada como:

Simões, M. (2017) *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo junto da turma do 11ºE no ano letivo de 2016/2017*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Manuel de Deus Lopes Simões, aluno nº 2012171109 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30ª do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).



(Manuel de Deus Lopes Simões)

7 de Setembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa importante no meu percurso académico é altura de agradecer às pessoas que me apoiaram desde o início e que sem elas não seria possível atingir este objetivo pessoal.

Aos professores da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra pela transmissão de conhecimentos e valores que contribuiu para a minha formação académica, profissional e pessoal.

À Prof.^a Doutora Elsa Silva pela orientação, ajuda e aconselhamento ao longo do Estágio Pedagógico. À Mestre Olga Fonseca pelo acompanhamento, orientação, críticas construtivas e sugestões de melhoria para superar as dificuldades, assim como pela disponibilidade demonstrada ao longo deste ano letivo.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio pelo apoio, amizade e camaradagem demonstrados ao longo de todo o estágio pedagógico.

Aos colegas da Área de Educação Física de Escola Secundária Homem Cristo pela disponibilidade para nos ajudar, pelos conselhos dados, os conhecimentos partilhados e essencialmente pela amizade contruída.

À turma do 11ºE que foram essenciais neste percurso, fazendo com que superasse as dificuldades, ajudando-me a evoluir profissionalmente.

E por fim, aos meus pais que me apoiaram ao longo de todo o percurso académico e que me proporcionaram o realizar este meu sonho. À minha namorada por me ter apoiado nos momentos difíceis, tendo sempre uma palavra de conforto, motivando-me para alcançar o meu objetivo.

MUITO OBRIGADO A TODOS!!!

RESUMO

O Relatório de Estágio surge no âmbito do Estágio Pedagógico, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico teve a duração de um ano letivo (2016/2017) sendo desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo em Aveiro, junto da turma E do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Língua e Humanidades constituída por 27 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

A realização do Estágio Pedagógico numa escola representa um requisito importante para a formação académica e obtenção da habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário. Ser professor exige conhecimentos científicos e pedagógicos dentro desta área de intervenção fazendo com que exista uma necessidade de reflexão e de crítica do próprio trabalho.

O Estágio Pedagógico constitui uma etapa inicial na formação e na experiência enquanto futuro docente nesta área, contribuindo para o desenvolvimento das diversas competências como as profissionais, académicas e pessoais.

O Relatório de Estágio encontra-se estruturado em quatro partes, a primeira refere-se à contextualização da prática desenvolvida, a segunda parte refere-se à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, a terceira parte diz respeito à análise reflexiva das áreas curriculares integrantes do Estágio Pedagógico e a última parte apresenta o estudo caso desenvolvido ao longo do ano letivo designado como “Perceção de disciplina/indisciplina escolar, estudo comparativo entre os professores e os alunos do 11ºano da turma C, da Escola Secundária Homem Cristo”.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Disciplina, Indisciplina.

ABSTRACT

The internship report comes within the scope of the Teacher Training, the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education ministered at the Faculty of Sciences of Sport and Physical Education of the University of Coimbra.

The Teacher Training lasted for one academic year (2016/2017), being developed at the Secondary School Homem Cristo in Aveiro, next to the group E of the 11th year of the Scientific-Humanistic Language and Humanities Course, consisting of 27 students aged between 16 and 18 years.

The accomplishment of the Teacher Training in school represents an important requirement for the academic formation and obtaining the professional qualification for the teaching profession in the primary and secondary education. Being a teacher requires scientific and pedagogical knowledge within the intervention area, making it possible to reflect and criticize one's own work.

The Teacher Training is an initial step in training and experience as a future teacher in this area, contributing to the development of diverse skills such as professionals, academics and personals.

This internship report is structured in four parts, the first one refers to the contextualization of the developed practice, the second part refers to the reflexive analysis on the pedagogical practice, the third part concerns to the reflexive analysis of the curricular areas that are part of the Teacher Training and the last part presents the case study developed during the school year designated as "Perception of Discipline/School Indiscipline - Comparative study between teachers and students of the group E of the 11th grade at Homem Cristo Secondary School".

Keywords: Teacher Training, Physical Education, Discipline, Indiscipline.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	3
1.1. Expectativas Iniciais e Opções Iniciais.....	3
1.2. Caracterização da Escola	4
1.3. Caracterização da Área Disciplinar de Educação Física	5
1.4. Caracterização da Turma	5
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	7
2.1. Atividades de Ensino-Aprendizagem	7
2.1.1. Planejamento do Ensino	7
2.1.1.1. Plano Anual	7
2.1.1.2. Unidades Didáticas	9
2.1.1.3. Planos de Aula	11
2.1.2. Realização	13
2.1.2.1. Instrução	14
2.1.2.2. Gestão.....	16
2.1.2.3. Clima e Disciplina	17
2.1.2.4. Decisões de Ajustamento	17
2.1.3. Avaliação.....	18
2.1.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	20
2.1.3.2. Avaliação Formativa.....	20
2.1.3.3. Avaliação Sumativa	21
2.1.3.4. Autoavaliação	22
2.2. Atitude Ético-Profissional	22
CAPÍTULO III – ACESSORIA AO DIRETOR DE TURMA E PROJETO E PARCERIAS EDUCATIVAS.....	23
CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA – PROBLEMA.....	25
6.1. Tema de estudo.....	25
6.2. Enquadramento teórico.....	25
6.3. Pertinência do tema	29
6.4. Metodologia de investigação	30
6.4.1. Amostra	30
6.4.2. Procedimentos e Instrumentos.....	30

6.5. Apresentação dos Resultados	32
6.5.1. A disciplina visa sobretudo:	32
6.5.2. A disciplina está sobretudo associada a:	33
6.5.3. O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:	35
6.5.4. Na tua escola são promovidas iniciativas que visam prevenir ou combater a indisciplina?	36
6.5.6. Como achas que o professor deve reagir em situações de indisciplina de menor e maior gravidade?	37
6.6. Discussão dos resultados	43
6.7. Conclusões	45
6.8. Limitações e recomendações	46
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
CAPÍTULO IX - ANEXOS	53

ÍNDICE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Significado de disciplina para alunos	32
Tabela 2 – Significado de disciplina para professores	33
Tabela 3 - A disciplina está sobretudo associada para os alunos	33
Tabela 4 - A disciplina está sobretudo associada para os professores.....	34
Tabela 5 – Significado de indisciplina para os alunos.....	35
Tabela 6 – Significado de indisciplina para os professores	36
Tabela 7 - Iniciativas de combate à indisciplina na escola.....	36
Tabela 8 - Género mais indisciplinado	37
Tabela 9 - Reação dos professores perante situações de menor gravidade segundo os alunos.....	37
Tabela 10 - Reação dos professores perante situações de menor gravidade segundo os professores.....	38
Tabela 11 - Reação dos professores perante situações de maior gravidade segundo os alunos.....	39
Tabela 12 - Reação dos professores perante situações de maior gravidade segundo os professores.....	40
Tabela 13 - Gravidade vs Frequência dos comportamentos.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Descrição
ESHC	Escola Secundária Homem Cristo
AEA	Agrupamento de Escolas de Aveiro
EF	Educação Física
ADEF	Área Disciplinar Educação Física
FB	Feedback
UD	Unidade Didática
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
E-A	Ensino-Aprendizagem
DT	Diretor de Turma

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular designada por Estágio Pedagógico (EP) que integra o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O EP foi realizado na Escola Secundária Homem Cristo em Aveiro (ESHC) com a turma E do 11º ano durante o ano letivo 2016-2017, de forma a conseguir transmitir os conhecimentos adquiridos num contexto real. Esta fase tornou-se crucial para a nossa formação académica e para sermos futuros docentes na disciplina de EF.

Bento (2003) afirma que, “*a educação de alunos criativos pressupõe um professor criativo*”, desta forma o EP ajudou-nos a evoluir enquanto futuros docentes, de modo a conseguirmos transmitir aos alunos o adquirido ao longo do nosso percurso académico.

Desta forma, Simões (1996) afirma que, o EP apresenta-se como sendo um período único e significativo na vida pessoal e profissional de um docente, é onde conseguimos adquirir conhecimentos que não conhecíamos dentro de uma instituição escolar desde do planeamento anual, às matérias de ensino, à divisão dos espaços desportivos entre outros fatores essenciais para o desenvolvimento do processo do E-A.

Para que seja fácil a interpretação e de localização ao leitor, o Relatório de Estágio apresentar-se-á dividido nos seguintes capítulos:

Capítulo 1 – Contextualização da prática desenvolvida, onde é apresentado as expectativas iniciais, abordando o projeto de formação individual, caracterização das condições locais e relação educativa e o diagnóstico da turma.

Capítulo 2 – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica, onde é apresentado uma análise sobre as atividades de ensino-aprendizagem e sobre a prática pedagógica;

Capítulo 3 – Análise reflexiva das áreas curriculares integrantes do Estágio Pedagógico, onde é apresentado uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido em Organização e Gestão Escolar e Projetos e Parcerias Educativas;

Capítulo 4 – Tema Problema, onde é apresentado a problemática de estudo ao longo do Estágio Pedagógico.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. Expectativas Iniciais e Opções Iniciais

As expectativas iniciais realizadas no início do EP foram cruciais para refletir com o que nos iríamos deparar, se seríamos capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores. A entrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário revelou-se ser um ponto importante para concretizar o nosso sonho em tornarmo-nos professores de EF, que desde cedo nos fez entusiasmar. No entanto, houve apreensão com o EP que estava para vir e com a realidade existente.

O Desporto esteve sempre presente nas nossas vidas e não seguir um caminho ligado a esta área estava fora de questão. Desta forma, foi muito bom poder seguir o nosso sonho onde pudemos inculcar o gosto e o mesmo entusiasmo que sentíamos com esta área.

O EP é um momento pelo qual esperávamos ao longo destes 4 anos académicos (3 anos de Licenciatura e o 1º ano do presente mestrado), uma vez que desde o início sabíamos que era este o caminho que queríamos prosseguir na carreira profissional.

O EP é o primeiro contacto com a realidade da função de docente, não só em termos de planificação das aulas e aplicação das mesmas em contexto de aula, mas também com tudo o que envolve o contexto escolar (relação com os professores; cargos diretor de turma; processos burocráticos).

A escolha da Escola foi expectante, com um misto de emoções, pois cada dia que passava estávamos mais perto do contexto real e pensando que não tardaria em encararmos a realidade escolar com um sentimento de novidade.

Uma das nossas maiores preocupações antes do início do EP, foi o facto de não conhecermos as características da turma a quem iríamos lecionar, nem conhecermos o meio em que iríamos estar durante um ano letivo. O domínio total das matérias e a sua transmissão era algo que nos deixava nervosos, uma vez que iríamos ter de controlar diversas variáveis e a experiência era pouca ou nenhuma numa escola real com alunos reais.

A escolha foi encarada da melhor forma, no entanto, contida sobre o que encontraríamos nesta escola a nível de orientação e de adaptação a este novo meio.

A ansiedade e o nervosismo era normal como professores estagiários segundo Ferreira (2004) *“no início da sua carreira profissional estes professores apresentam frequentemente um grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas, que vemos*

aumentada em função dos efeitos do choque da realidade transition shock pela interação com o meio escolar” e que “os valores e expectativas são uma amostra dos produtos desse mesmo processo”.

Este EP tinha como objetivos a nossa evolução e a nossa capacidade de transmitir aos alunos os conhecimentos com competência e veracidade das matérias de ensino.

As nossas expectativas iniciais tiveram por base o Plano de Formação Individual (PFI) elaborado no início do EP para que mencionássemos as nossas possíveis dificuldades e fragilidades

Assim, o PFI revelou-se ser um documento crucial no início do ano letivo, uma vez que refletimos os aspetos cruciais para a concretização deste EP.

1.2. Caraterização da Escola

Francisco Manuel Homem Cristo é o patrono da ESHC, foi um escritor, jornalista, autor de diversas obras e um dos pioneiros do ensino alargado a todos.

A ESHC pertence ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, sendo este composto por dez estabelecimentos de ensino, que vão desde os níveis de educação pré-escolar até ao secundário, sendo a ESHC sede do AEA. No momento o AEA é composto por 2284 alunos, onde 190 são do pré-escolar, 929 do 1º ciclo (estes dois níveis de ensino representam 49% da população discente), 675 do 2º e 3º ciclos e por último o ensino secundário com 490 alunos.

A ESHC tem uma oferta educativa diversificada, apresentando cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, ou seja, dentro dos cursos científico-humanísticos o curso de ciências e tecnologias e línguas e humanidades, e dentro dos cursos profissionais, o curso de turismo, auxiliar de saúde e o de apoio infantil/psicossocial. Para além destes a escola ainda possui atividades de enriquecimento escolares tais como o desporto escolar e o jornal escolar “O Moliceiro”.

A nível das instalações para a prática de atividade física a escola possui um espaço exterior, onde existe um campo de andebol/futebol, dois meios campos de basquetebol com uma tabela cada, um campo de voleibol e um campo reduzido com linhas de basquetebol. O campo de basquetebol não tem tabelas, daí poder ser usado para qualquer outra atividade. Possui ainda um espaço interior com tamanho de um campo de Basquetebol. Dentro do ginásio existem duas tabelas de Basquetebol, dezoito espaldares, uma rede de Voleibol, três redes de Badminton (que dão para formar seis campos) e um pequeno palco, onde está colocado todo material necessário para as aulas de Ginástica.

Na envolvência da escola existem diversos parques (Parque da Baixa de Santo António, Parque Infante D. Pedro, Parque da Fonte Nova e Canal de São Roque), que podem ser utilizados para lecionar as aulas de EF, sendo estes compostos por campos de basquetebol, futebol, ténis, máquinas para a manutenção da condição física e podendo ser utilizados para a prática de orientação. Quanto ao espaço da área da EF, existe uma sala que os professores utilizam para preparar as aulas, onde se realizam as reuniões da área disciplinar de EF.

1.3. Caracterização da Área Disciplinar de Educação Física

A Área Disciplinar de Educação Física (ADEF) da ESHC era constituída por sete professores, dos quais quatro do género feminino e três do género masculino. Para além destes docentes, a ESHC contou este ano letivo com a presença de três professores estagiários na disciplina de EF.

Durante o ano letivo sempre se verificou um ambiente saudável de trabalho entre todos os docentes, apesar de cada um ter o seu método de trabalho/ensino, no entanto sempre que as situações o solicitavam o trabalho colaborativo entre estes existia, essencialmente em atividades que envolviam a área disciplinar de EF. Apesar deste ano letivo o grupo ter sido pequeno, existiu uma troca de ideias e partilha de experiência entre o grupo de forma informal. O grupo de docentes receberam-nos da melhor maneira, disponibilizando-se para nos ajudar caso fosse necessário ao longo do nosso percurso de estagiários. Podemos dizer que desde início nos sentimos parte integrante da área disciplinar de EF, criando-se laços de amizade e um apoio na tarefa exigente que é o EP.

1.4. Caracterização da Turma

A turma E do 11º ano da ESHC, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Língua e Humanidades era constituída por vinte e sete alunos, sendo nove do género masculino e dezoito do feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Nesta turma, todos frequentam a ESHC no ano letivo anterior e apenas dois alunos eram repetentes.

No início do ano letivo foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário elaborado pelo núcleo de estágio, para ser possível realizar a caracterização da turma e assim retirar alguns dados importantes sobre os alunos, que nos pudessem ajudar na leção das aulas. Outros dados foram obtidos através do questionário disponível na plataforma Inovar e com conversas com os alunos durante as aulas.

Em relação a questões desportivas verificámos que só oito alunos praticavam alguma modalidade desportiva fora do âmbito escolar, sendo que os que responderam afirmativamente referiram que praticavam modalidades como Andebol, Ginásio, Futebol, Dança e Ciclismo.

Na disciplina de EF, a turma revelou-se heterogénea nas diferentes unidades didáticas abordadas ao longo do ano letivo, havendo nas modalidades coletivas um grupo de doze alunos que apresentavam um nível de proficiência bastante bom, enquanto os restantes alunos, em concreto as raparigas, apresentavam bastantes dificuldades em ações básicas, aliadas a um nível de desempenho motor baixo. Embora a turma tenha apresentado um elevado desempenho existiu uma homogeneidade entre os alunos nas matérias de Dança e Ginástica Acrobática. Podemos constatar que em relação ao ano letivo transato no que diz respeito às classificações da disciplina de EF, seis alunos obtiveram classificação de 16 valores, quatro obtiveram 15 valores, quatro obtiveram 14 valores, cinco obtiveram 13 valores e oito com 12 valores.

A turma do 11º E apresenta ter um bom comportamento, facilitando-nos um bom controlo da turma, embora exista um grupo de alunos que se mostra pouco empenhado na execução da aula, principalmente nas modalidades coletivas, muito por causa de não gostarem da modalidade em questão.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. Atividades de Ensino-Aprendizagem

2.1.1. Planeamento do Ensino

“Planificar a educação e a formação- o que é que isto significa? Significa planear as componentes do processo ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa aprender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos.” (Bento, 2003).

Existe um variado leque de autores que referem o planeamento como um ponto fundamental no trabalho de um professor de EF. Um desses autores, (Bento, 2003) menciona que o professor tem um papel importante na eficácia dos meios de ensino planeados, uma vez que é este que orienta o processo de ensino pois *“os trabalhos de planeamento do professor de EF relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta”*, sendo necessário ter em conta as características dos alunos, da turma e do meio envolvente, adaptando assim as matérias de ensino às suas necessidades, ou seja, ir ao encontro dos alunos. O mesmo autor menciona que em cada ano letivo o professor deve elaborar o seu plano anual, as diferentes unidades didáticas a abordar ao longo do ano e os respetivos planos de aula.

As ações que os professores tomam podem-se dividir em duas fases, uma pré-interativa (planificação), que diz respeito às ações tomadas antes do contacto com a turma e uma interativa (realização), que são as ações que o professor toma de acordo com a turma que tem à sua frente (Piéron, 1999).

Outro documento a ter em conta é o PNEF, que serve de pilar para toda a nossa intervenção pedagógica e elaboração dos planos de aula, uma vez que nos regemos pelas etapas de Bento (2003): *“planeamento, condução do processo ensino-aprendizagem, avaliação e a reflexão sobre as opções tomadas”*.

Ao longo do nosso EP existem diferentes fases do planeamento, como o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula.

2.1.1.1. Plano Anual

Para Bento (2003), o plano anual: *“é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.”*

Assim, este é considerado *“um plano de perspetiva global que procura situar e*

concretizar o programa de ensino no lugar e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003) que envolve antes da sua construção alguma pesquisa e análise reflexiva da parte de quem o constrói.

A primeira fase do planeamento foi a elaboração do plano anual, realizado no início do ano letivo, sendo este um guia condutor das tarefas de ensino do professor de EF para com processo E-A.

Para a sua realização e de acordo com Cortesão & Torres (1983), foi necessário recorrer à análise de alguns documentos, desde do Regulamento Interno da escola, o Projeto Educativo do AEA e Programa Nacional de Educação Física, o que nos permitiu ter um conhecimento mais profundo da realidade escolar e meio envolvente.

Numa primeira fase e antes de se avançar para a elaboração do plano anual, por indicação da orientadora da escola, realizámos uma análise ao PNEF para nos auxiliar na realização das avaliações diagnósticas iniciais com um maior critério e precisão.

Antes de começarmos a elaborar qualquer documento, tivemos de prestar atenção a um ponto fulcral no plano anual neste caso a calendarização escolar, ou seja, as interrupções letivas e feriados ao longo do ano letivo.

Com isto o primeiro documento elaborado para o plano anual foi a caracterização da escola e do meio, documento este que nos permitiu conhecer melhor o meio envolvente da escola, a sua comunidade escolar e os meios materiais e espaciais disponíveis para lecionar as aulas de EF.

O segundo passo do plano anual foi a realização da caracterização da turma a quem iríamos lecionar, onde foi realizada através de um questionário elaborado pelo núcleo de estágio e aplicado na primeira aula do 1º período. Com a análise destes dados recolhidos foi possível delinear algumas estratégias, de forma a potencializar o processo de E-A do aluno, saber como agir perante alguns alunos e ter o conhecimento de alguns aspetos essenciais como, problemas de saúde.

Com estes documentos realizados tivemos de proceder à escolha das matérias a abordar ao longo do ano letivo com base no PNEF para o 11º ano.

O PNEF é um documento de auxílio aos professores, sendo orientador para uma intervenção educativa positiva ao longo dos períodos letivos, que menciona *“a conceção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de Educação Física) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da actividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”*(PNEF).

A escolha das matérias a lecionar teve em conta as avaliações diagnósticas das diferentes matérias, realizadas nas primeiras três semanas do ano letivo, para assim aferir as capacidades individuais dos alunos, sendo possível ir ao encontro das capacidades dos mesmos e elaborar desta forma um plano de ensino adequado à turma em questão. Com as matérias a lecionar durante o ano letivo escolhidas, distribuímos as mesmas pelos três períodos tendo em conta o número de aulas (Andebol e Futebol no 1º e 2º período – em multimatérias, o Badminton no 1º período, a Ginástica Acrobática no 2º período, a Dança e Orientação com início na parte final do 2º período e continuação no 3º período).

Com esta distribuição as matérias de Andebol e Futebol ficaram ambas com 18 aulas, o Badminton com 16, a Ginástica Acrobática com 18, e Dança e Orientação com 16 aulas cada. De realçar que em cada período houve uma aula contabilizada para a realização dos testes de condição física.

Na distribuição das matérias pelos três períodos teve-se em conta a rotação dos espaços disponíveis para lecionar as aulas de EF. O mapa da rotação dos espaços foi realizado pela área disciplinar de EF, consistindo este na mudança de espaço de aula semana a semana, ou seja, a turma durante uma semana ficava com o espaço exterior, ficando na seguinte com o espaço interior e assim sucessivamente. Assim, a lecionação das matérias não era contínua, mas sim alternadas, dependendo do espaço em que a turma se encontrava semana a semana para prática da sua aula.

De salientar que o horário da turma era à terça-feira das 15h15min às 16h45min e à quinta-feira das 16h55min às 18h25min.

O plano anual do 11º E foi elaborado tendo em conta as características que alunos do 11ºE, estando este documento propício a sofrer alterações/reajustamentos caso se verificasse necessário, como as condições climáticas não permitirem lecionar a aula no espaço exterior.

Como reflexão concordamos que a elaboração do plano anual foi de extrema importância para nos guiar ao longo do ano letivo, facilitando o nosso processo de ensino e assim permitir aos alunos um processo de E-A o mais adaptado possível à turma, sendo este o mais lógico e acessível, partindo do mais simples para o mais complexo.

2.1.1.2. Unidades Didáticas

“Uma Unidade Didática (UD) corresponde a um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de uma objetivo em relação a um conteúdo proposto” (Serpa, 2009).

Com o plano anual elaborado, o passo seguinte foi a construção das unidades didáticas das matérias que foram escolhidas para este ano letivo. As unidades didáticas funcionam como a “antecipação mental” do processo E-A, sendo com este documento que o professor estrutura os conteúdos a abordar e a sequencialização com que vai abordar. Bento (1998) refere que as unidades didáticas são componentes do programa da disciplina, uma vez que apresentam aos professores e aos alunos as etapas do ensino e aprendizagem, pois são unidades integrais do processo pedagógico.

Quina (2009) refere que existem algumas tarefas que o professor tem de executar para conseguir realizar uma unidade de ensino, como a definição dos seus objetivos e dos conteúdos a lecionar, a definição do número de aulas, do método e estilos de ensino, da avaliação, da função didática de cada aula, da realização do levantamento dos materiais e espaços disponíveis.

A elaboração das unidades didáticas foram realizadas pelo núcleo de estágio, onde foi definido uma estrutura geral e comum onde cada um teria de moldar à sua turma e ao seu contexto específico.

Para cada matéria, e com base no PNEF, foi definidos os objetivos gerais e específicos e os conteúdos a abordar, onde foi elaborada para cada uma a sequência e extensão dos conteúdos. Este foi um passo essencial para nos guiar ao longo de toda a UD, pois é projetado o número de aulas definidas a cada conteúdo de cada matéria, o momento respetivo da introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos e respetiva avaliação. Bento (2003) menciona que a duração da UD depende das dificuldades da tarefa de ensino, da aprendizagem e do volume das mesmas, podendo assim existir alterações.

Assim, *“planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria em si mesmo (...) mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula”* (Bento, 2003).

A unidade didática de cada matéria foi realizada após a avaliação diagnóstica das mesmas, onde já conhecíamos as capacidades da turma e os objetivos do PNEF conseguindo adaptar os objetivos pretendidos ao contexto da turma, uma vez que considerávamos os objetivos do PNEF muito complexos tendo em conta o nível em que os alunos se encontravam. Este documento foi essencial para a prática pedagógica de cada modalidade e para registar situações relativos ao desenvolvimento do processo E-A de

cada aluno no decorrer das aulas.

Em cada UD foram delimitadas estratégias de ensino com o intuito de enriquecer o processo de E-A e assim ser possível alcançar os objetivos. Piéron (s.d) refere que *“as estratégias de ensino traduzem-se nos procedimentos e atividades que os discentes utilizam para alcançar os objetivos do programa de formação”*. Já Costa (1983) afirma que *“uma estratégia de ensino é uma forma de organizar as condições de aprendizagem com o objetivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real”*. No documento foram também mencionados os estilos de ensino a utilizar, sendo estes uma ferramenta muito útil no desenvolvimento dos alunos e para o sucesso das aulas.

Relativamente ao processo de avaliação também constava em todas as UD, uma vez que é um elemento essencial no processo E-A. Segundo Nobre (2010), *“a avaliação tem como finalidade a verificação da adequação do processo de ensino-aprendizagem às diversas características e necessidades dos alunos, assim como introduzir melhorias pertinentes na ação docente”*. Assim em cada UD a avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano letivo e a avaliação sumativa na última aula de cada UD. Contudo e como avaliação deve ser um processo contínuo, em todas as aulas era efetuado uma avaliação formativa do desempenho dos alunos, para ser possível identificar se o processo de aprendizagem estava a ser bem assimilado pela turma. No processo da avaliação sumativa o núcleo de estágio, para facilitar as suas observações, criou os seguintes critérios de classificação: “Mau” (executa com muita dificuldade), “Medíocre” (executa com dificuldade), “Suficiente” (executa), “Bom” (executa bem) e “Muito bom” (executa muito bem).

Terminada a UD e com a avaliação sumativa realizada, executámos um balanço efetuando uma reflexão crítica ao trabalho executado, onde mencionámos as dificuldades sentidas e as decisões de ajustamento à programação inicialmente realizada com a sequência e extensão de conteúdos.

2.1.1.3. Planos de Aula

O plano de aula é um documento que tem como função fazer o enquadramento com a UD, onde se processa a estruturação e organização da aula. Este deve ser um instrumento que permita ao professor ter as linhas orientadoras da aula sendo objetivo, claro e de fácil consulta para quem o consulta.

Piletti (2001) menciona que o plano de aula *“é a sequência de tudo o que vai ser*

desenvolvido durante uma aula (...) é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem."

Schmitz (2000) menciona que é através dos planos de aula que os professores ganham confiança para lecionar as aulas, e que este se trata de uma planificação a curto prazo, onde o professor organiza e estrutura a aula segundo o que pretende lecionar.

Segundo Fusari (2008), *"o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar as suas aulas (...)".*

Alguns autores mencionam que o plano de aula de EF deve ser organizado em três partes, ou seja, a parte inicial, a parte principal e a parte final. Para Bento (2003) *"a aula de Educação Física (...) é como outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e a parte final."*

No início do ano letivo e do EP foi-nos solicitado pela nossa orientadora que criássemos o nosso modelo de plano de aula. O núcleo de estágio utilizou um modelo fornecido pela faculdade em anos transatos e adaptou o mesmo às suas necessidades, dando importância inicial ao cabeçalho. Neste caso, procurámos colocar algumas informações pertinentes como o número da aula, da UD, a modalidade a abordar, o local da aula, a hora da mesma, a função didática, e os materiais necessários. De seguida elaborámos a estruturação da aula, a justificação/fundamentação das opções tomadas para a aula e uma reflexão crítica sobre a mesma, realizada depois da aula lecionada.

O nosso plano de aula (anexo 1) foi dividido em três partes (inicial, fundamental e final), onde tivemos em atenção a distribuição do tempo útil de aula pelas três partes, procurando seguir o modelo recomendado por Quina (2007), onde este refere que a parte inicial deve representar 10% a 20% da aula, a parte fundamental 50% a 70% e a parte final entre os 10% e os 15%.

Na parte inicial da aula era realizada a receção aos alunos, a verificação das presenças, se todos tinham o material adequado para a prática da modalidade, eram transmitidos os objetivos e os conteúdos que pretendíamos abordar nessa aula.

A parte fundamental era referente à parte principal da aula, onde as tarefas realizadas iam ao encontro dos objetivos pretendidos, onde incluíamos o aquecimento.

Esta parte principal da aula era a que requeria da nossa parte um maior cuidado na sua planificação e organização, para assim permitir aos alunos um maior tempo de prática com qualidade, e para que estes adquirissem os conteúdos de aprendizagem que o professor transmitia. A grande preocupação da nossa parte foi a escolha dos exercícios, onde tentámos realizar sempre exercícios do mais simples para o mais complexo.

A parte final da aula era dedicada ao retorno dos índices fisiológicos normais dos alunos, com exercícios de alongamento muscular, e onde efetuávamos um balanço da aula. Neste balanço existia um tempo para o questionamento os alunos sobre os conteúdos abordados no decorrer da aula e finalizámos com a introdução dos objetivos da aula seguinte, com a transmissão do local da mesma e da modalidade a abordar.

No início e como era espectável sentimos algumas dificuldades na construção do plano de aula. Numa primeira situação por não dominarmos as matérias todas por igual e o facto de nos perdermos na escolha dos exercícios a desenvolver e sua duração. Numa segunda fase foi a estruturação e organização da aula, tendo em conta a diferenciação pedagógica necessária e os laços efetivos entre os alunos da turma, o que nem sempre foi fácil encontrar um ponto de equilíbrio entre estas duas variáveis. Com intuito de superar as dificuldades que sentimos foram essenciais as reflexões críticas das aulas com a orientadora e os colegas de núcleo de estágio.

De realçar que os planos de aula estavam sempre sujeitos a alterações que pudessem ocorrer durante a aula.

Uma das partes importantes do plano de aula era a parte da reflexão crítica, onde se fazia um balanço final da aula, dos aspetos positivos/negativos, dos reajustes realizados, se os exercícios selecionados foram os mais indicados para o objetivo pretendido. Bento (2003) refere que *“sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado (...) e sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”*.

2.1.2. Realização

Concluída a fase de planeamento, surge realização do processo de E-A, sendo esta a fase interativa do ensino entre professor e aluno. É neste momento que se pretende promover a aprendizagem dos alunos, e para acontecer é necessário ter em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica e as decisões de ajustamento a aplicar. Estas dimensões são a instrução, gestão, clima e disciplina.

2.1.2.1. Instrução

Segundo Quina (2009), “*a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre «o quê, o como e o porquê fazer»*”. Retiramos desta afirmação que esta dimensão engloba toda a intervenção pedagógica do professor como a preleção, a demonstração, o feedback e o questionamento.

Assim, podemos dizer que esta parte técnica da intervenção pedagógica é composta por uma preleção inicial e final de aula, pela explicação e apresentação das tarefas aos alunos, pela demonstração dessas mesmas tarefas e por último, mas com um peso bastante importante no processo de E-A dos alunos, a transmissão de feedbacks por parte do professor. Ao longo do ano letivo procurámos ter presente estes diferentes fatores na nossa instrução, tendo em atenção o tempo utilizado na explicação das tarefas e aumentando o feedback pedagógico positivo e de correção, garantindo a qualidade na sua transmissão aos alunos.

No início de cada aula (preleção inicial) era realizada a chamada dos alunos, esta situação aconteceu mais no início do ano letivo, num período que ainda não tínhamos o conhecimento total da turma. Ao fim deste processo passávamos à apresentação dos objetivos e conteúdos que se iria abordar na aula. Esta informação era clara e objetiva, onde era dado aos alunos apenas uma noção do que era pretendido, tentando prosseguir o mais breve possível para a prática da aula, em concreto o aquecimento. Verificámos que no início perdíamos um pouco mais tempo nesta preleção inicial, principalmente quando a função didática da aula era a introdução da modalidade. Na parte final da aula era habitual realizar-se uma preleção final, onde se fazia o balanço da aula com os alunos, reforçando alguns aspetos importantes no processo de aprendizagem e também uma breve introdução à aula seguinte. Este processo normalmente era efetuado com os alunos em meia-lua, de forma a manter todos no nosso campo de visão.

Na parte fundamental, que era o ponto-chave de cada aula tínhamos de ser mais interativos junto dos alunos, garantido uma boa instrução das diferentes tarefas para manter a dinâmica da aula. Sempre que se verificava oportuno, no processo de explicação da tarefa, recorria-se à demonstração para que todos os alunos entendessem o que teriam de realizar. A demonstração em muitas situações permite ao professor ganhar tempo e eficácia no processo de E-A, uma vez que esta permite ao aluno a visualização real sobre a tarefa. Nas aulas de multimatérias a estratégia adotada foi a de criar três grupos de

trabalho com tarefas distintas, em que no início da aula explicávamos e demonstrávamos o que era para fazer, de forma a otimizar o tempo de prática dos alunos aquando das rotações, dirigimo-nos de grupo em grupo relembrar algumas questões essenciais que se pretendia trabalhar e que eles adquirissem em cada tarefa.

Em algumas situações com a diversidade das tarefas do plano de aula e para rentabilizar o tempo útil de prática do aluno, a nossa intervenção era feita grupo a grupo enquanto os restantes continuavam em prática, este tipo de situação era utilizado essencialmente para a introdução de variáveis à tarefa, e que não justificavam estar a parar a turma inteira.

Para um bom desenvolvimento do processo de E-A o professor tem um papel fundamental, sobretudo na utilização do feedback pedagógico. Carreiro da Costa (1988) menciona que FB pedagógico é *“toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez e de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação”*.

Segundo Piéron (1996) este tem o *“objetivo de ajudar os alunos a repetir os comportamentos motores corretos e eliminar os incorretos”*.

No princípio do EP e devido à nossa inexperiência o nosso FB era escasso, uma vez que a nossa preocupação prioritária se centrava na organização e gestão da aula, na sua dinâmica e não tanto na prestação do aluno. Este aspeto com o passar do tempo foi corrigido, assim foi importante a criação das rotinas que nos fizessem desprender da questão organizacional da aula e nos permitir centrar no ensino.

Passado por este processo, outras das dificuldades sentidas foi a realização dos feedbacks concisos e direcionados para o foco da aprendizagem, onde no início eram dados mais feedbacks de reforço positivo (“Boa!”, “Excelente!”, “Muito Bem!”, “Bom Esforço!”), que não transmitiam ao aluno aprendizagem, uma vez que ele poderia não saber o que fez para ter realizado bem. Isto também acontecia porque não conseguíamos identificar os erros cometidos pelos alunos, como muitos professores mencionam, ainda não possuíamos o “Olho Clínico” para verificarmos concretamente o pormenor.

Com o desenrolar do EP este aspeto foi melhorando, e ao circular pelo espaço de aula já conseguíamos realizar FB individualizado, conseguindo fechar o ciclo do FB e sempre que achávamos oportuno utilizávamos o FB coletivo.

Para Siedentop (1998), o feedback é delimitado como *“uma informação relativa a uma resposta que se utilizará para modificar a resposta seguinte”*.

Para finalizar, podemos aferir que esta dimensão tem inúmeras variáveis

essenciais ao processo de E-A. Para tal, é necessário ter um domínio das diferentes matérias e situações de aprendizagem, para ser possível realizar uma instrução mais objetiva e focada.

2.1.2.2. Gestão

A gestão engloba todo o processo que tem o intuito de melhorar a gestão do tempo durante a aula de EF. Piéron (1996) menciona ser “*um elemento chave na eficácia do ensino nas atividades físicas e desportivas*”.

Portanto uma das nossas preocupações foi proporcionar aos alunos um maior tempo de prática. Desta forma, no planeamento de cada aula tínhamos em atenção o tempo de transição de tarefas, a montagem dos exercícios e da instrução, tentando sermos os mais eficazes nestes aspetos para rentabilizar o tempo de prática dos alunos.

No início do ano letivo foram transmitidas aos alunos algumas rotinas, para rentabilizar o tempo de aula. Os alunos tinham sete minutos para se equipar a seguir ao toque de entrada e que ao fim desse tempo seria realizada a chamada. Na parte final da aula os alunos saíam dez minutos antes do toque de saída para realizarem a sua higiene pessoal. Durante a aula utilizámos a estratégia da contagem decrescente para assim reagrupar mais rapidamente os alunos junto a nós, não havendo dispersão dos mesmos.

O planeamento da aula revelou-se importante, uma vez que os grupos de trabalho/equipas eram pensadas e organizadas o que diminuía o tempo de paragem. A preparação do material prévio à aula revelou-se essencial para não haver perdas de tempo e no caso das matérias em que este aspeto não era possível realizar antes da aula, a introdução de rotinas nos alunos no auxílio dessa organização, verificando-se na UD de Ginástica Acrobática.

A grande dificuldade sentida nesta dimensão foi essencialmente na modalidade de *Badminton* onde não era possível, devido à dimensão do pavilhão, manter ao mesmo tempo os vinte e sete alunos da turma a exercitarem esta UD.

Assim, foi preciso criar uma dinâmica para os alunos que não estavam em prática, ou seja, existiu uma estação de condição física no palco do ginásio.

Neste ano letivo, o tempo de aula foi modificado em relação ao ano letivo anterior, onde por semana existiam duas aulas de EF de 90 minutos, o que dava um total de 180 minutos semanais de EF.

2.1.2.3. Clima e Disciplina

“A promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objetivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos ou praticantes resultando os processos complexos de ensino e aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros” (Rosado e Ferreira, 2011).

Esta dimensão não foi a que nos trouxe maiores dificuldades, uma vez que desde de início tentámos criar um clima positivo com os alunos, porque um ambiente saudável de aula favorece o processo de E-A do aluno e favorece a aula para os diversos fatores existentes.

De uma maneira geral, a turma apresentou um bom ambiente entre eles e na relação professor-aluno, fazendo com que a pouca experiência que contínhamos não se revelasse um obstáculo na concretização dos objetivos propostos para o ano letivo que decorreu.

Os alunos da nossa turma apresentaram de forma geral interesse nas aulas, mesmo tendo em conta o facto de a classificação final da disciplina de EF não contar para a média.

O comportamento do 11ºE não foi indisciplinado, foi um bom comportamento existindo momentos de distração na aula, onde Piéron (1992) classifica o comportamento em apropriado e inapropriado. O inapropriado é subdividido em comportamentos “fora da tarefa”, caracterizados pela falta de participação nas atividades propostas pelo professor e os comportamentos de “desvio” relacionados com a natureza antissocial e/ou interrupção das tarefas e criam problemas na organização e ordem disciplinar das aulas. O professor nestas circunstâncias terá de adaptar as estratégias a aplicar na aula consoante os comportamentos existentes, verificando se vale a pena parar a aula e abrandar o ritmo desta para chamar a atenção aos alunos que se encontrem distraídos.

O acompanhamento ao DT ajudou-nos a entender diversos comportamentos que por vezes alguns alunos tinham nas aulas, facilitando no desenvolvimento de estratégias para um melhor processo de E-A.

Ao longo do ano letivo não tivemos a necessidade de aplicar nenhum ato indisciplinar, apenas utilizamos a comunicação mais verbal e por vezes não-verbal para chamadas de atenção.

2.1.2.4. Decisões de Ajustamento

“A reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância,

poi ela pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação” (Silva e Araújo, 2005).

O planeamento desenvolvido ao longo do ano letivo (unidades didáticas, plano anual, plano de aula), é apenas um guião que o professor possui para orientar o seu processo de E-A, sujeitos a alterações com a aplicação do mesmo na realidade da ação de ensino. Bento (2003) refere que *“o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção, depois na realidade.”*

Ao longo do ano letivo foi necessário realizar reajustes ao nosso planeamento inicial devido às condições climatéricas ou atividades em que os alunos da turma estavam envolvidos ou mesmo devido ao empenho dos alunos na prática e a reação dos mesmos aos conteúdos. Podemos dizer que esta foi uma das dimensões, que no início do ano letivo, tivemos maior dificuldade devido à nossa pouca experiência em contexto real de aula e de improvisar em pouco tempo.

As principais decisões de ajustamento verificaram-se ao nível dos planos de aula, pelas mais diversas situações que poderiam acontecer no decorrer da aula e para o benefício do processo de E-A. Mas a situação que mais vezes nos obrigou a ajustamentos foi as condições climatéricas, quando a aula estava programada para o espaço exterior, o que levava ao reajuste do plano de aula. No mesmo horário o espaço interior estava na maioria das vezes ocupado por outra turma, desta forma tínhamos de lecionar uma aula teórica sobre as modalidades que estávamos a abordar. Estes reajustes nos planos de aula por sua vez levavam a ajustes nas UD, nomeadamente na sequência e extensão de conteúdos.

Este tipo de situações foram as que mais dificuldades nos causavam, que era num curto espaço de tempo reorganizar as tarefas e os grupos que tínhamos previstos para a aula.

O núcleo de estágio para facilitar as suas decisões de ajustamento, optou por criar algumas estratégias como o de ter um plano alternativo, quando se previa que as condições climatéricas não permitissem a realização da aula ou de no próprio plano de aula colocar várias situações de organização da mesma com diferentes números de alunos previsto para as aulas. Estas estratégias verificaram-se bastante benéficas para o nosso processo de evolução nas decisões de ajustamento.

2.1.3. Avaliação

Segundo Bento (2003), a *“análise e avaliação implicam a posterior reprodução*

mental (...) daquilo que se passou durante o ensino e a avaliação da qualidade”. Segundo Weiss (1996), *“a avaliação é hoje entendida como um processo de decisão compreensiva orientada para a intervenção reguladora”*.

Piletti (1987) refere que avaliar *“é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento”*.

A avaliação é o ponto que nos permite identificar se os nossos objetivos planeados inicialmente, para as diferentes UD estão ou foram atingidos. Com isto e ao logo do nosso processo de ensino a avaliação dividiu-se em três fases, sendo estas a Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa.

Hadgi (1994) categoriza a avaliação nestas três fases, diferenciando as mesmas no momento da aplicação e dos seus objetivos, sendo a Avaliação Diagnóstica executada num momento inicial e com o objetivo de orientar, a Avaliação Sumativa executada num momento processual e com o objetivo de certificar e a Avaliação Sumativa num momento final com o objetivo de regular.

Para estas três fases da avaliação Quina (2009) nomeia 5 finalidades quando se avalia que são: para se diagnosticar; para prognosticar as possibilidades dos alunos; para motivar e incentivar os alunos; para conhecer os níveis de aprendizagem e para classificar. O autor refere que estas 5 finalidades ajuda o professor a ter uma melhor perceção sobre o porquê de avaliar.

Os critérios de avaliação na ESHC foram definidos pela ADEF, que respeitam tendo em conta dois domínios: 1- Atitudes e Valores (10%) que se encontra dividido em parâmetros (empenho e sociabilidade); 2- Cognitivo e Psicomotor (90%) sendo que 10% dizem respeito aos índices de aptidão física.

Existem outros critérios de avaliação para os alunos que se encontram impossibilitados de realizar a aula prática, consoante apresentação de atestado médico. Estes por sua vez também se dividem em dois domínios: 1- Atitudes e Valores (10%) que se encontra dividido em parâmetros (empenho e sociabilidade); 2- Cognitivo (90%) sendo que 10% referem-se a conhecimentos e conceitos relacionados com a aptidão física.

Outro momento de avaliação existente era a autoavaliação, realizada pelos alunos no final de cada período letivo, onde nesse momento o professor dava a conhecer aos alunos o seu desempenho, para assim estes realizarem uma reflexão da sua prestação nos diferentes domínios.

2.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

Venville & Dawson, 2005 referem que *“A avaliação diagnóstica, procura informar sobre os conhecimentos prévios de que os alunos são portadores, acerca de um determinado assunto ou conceito, de modo a permitir uma planificação do trabalho a desenvolver que tenha em conta os conhecimentos que os alunos já possuem e, caso se revele necessário, se desafiem concepções alternativas de que sejam portadores.”*

Na ESHC, a avaliação diagnóstica foi realizada na sua totalidade, como já foi mencionado anteriormente nas primeiras aulas do ano letivo, tendo sido feito a avaliação diagnóstica de todos os desportos coletivos, para depois serem escolhidos apenas dois. A avaliação foi através da observação direta e com um registo no próprio momento, com a utilização de uma grelha de avaliação, contruída pelo núcleo de estágio. Os exercícios escolhidos para esta avaliação foram na sua maioria situações em que os alunos se encontravam em superioridade numérica e em situações de jogo reduzidas ou formais. De destacar que na modalidade de Dança a mesma foi feita através da execução de uma coreografia de *Chá-Chá-Chá*. Assim, para classificar os alunos foram criados quatro níveis de desempenho, o nível pré-introdutório (PI), introdutório (I), elementar (E) e avançado (A). De realçar que a avaliação diagnóstica dos índices de condição física eram realizados no início de cada período letivo de acordo com a planificação destes para a turma.

O procedimento da avaliação diagnóstica logo no início do ano colocou-nos algumas dificuldades, uma vez que era a primeira vez que estávamos a realizar um processo de avaliação e nem sempre foi fácil identificar as situações que tínhamos de ter em atenção. Existiu também dificuldade na identificação dos alunos, como ainda não tínhamos muito tempo com a turma era difícil distingui-los através do seu nome próprio.

Nesta etapa a professora orientadora teve um papel importante, orientando-nos nos aspetos em que devíamos concentrar no processo de avaliação e em como diferenciar os diferentes níveis de execução.

2.1.3.2. Avaliação Formativa

Para Ribeiro (1999) *“a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo da unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”*.

Para Scallon (1982) *“a avaliação formativa é um sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes no decorrer de um programa de estudos ou*

de um curso, informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem (...)”.

Na ESHC o processo de avaliação da disciplina de EF é contínuo, onde se tenta melhorar a aprendizagem do aluno ao longo de cada UD.

Terminadas as avaliações diagnósticas e com os objetivos definidos para cada UD, foi realizado ao longo de cada modalidade, aula a aula, uma avaliação dos comportamentos dos alunos, dos seus desempenhos nas tarefas, das suas dificuldades, registando os mesmos, para assim podermos na aula seguinte adaptar o plano às necessidades e dificuldades existentes.

Com a realização da avaliação formativa foi possível verificar as evoluções dos alunos e as situações em que sentiam maiores dificuldades, sendo esta feita de forma informal. Este tipo de avaliação ajudou-nos no foco do nosso feedback individual e coletivo, onde verificávamos as necessidades dos alunos e assim tentando fornecer motivação do aluno para a prática.

Com o avançar da UD a complexidade das tarefas iam aumentando, e com a heterogeneidade existente na turma a resposta ao estímulo era diferente nos alunos, sendo perceptível através da avaliação formativa essa complexidade e o nível do aluno, assim verificávamos se era necessário ajustar as tarefas para alguns alunos, de forma a estes obterem sucesso e evoluírem as suas competências.

Quina (2007), menciona que é *“nestas constantes observações e apreciações que se fundamentam as decisões do professor, quer nas pequenas decisões relativas a correções, elogios, incentivos etc., quer nas grandes decisões relativas a alterações da programação ou das estratégias.”*

2.1.3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.” Ribeiro (1990)

A avaliação sumativa foi efetuada na última aula da UD, servindo esta para avaliar o processo de aprendizagem do aluno. Esta avaliação foi realizada através de tarefas habitualmente efetuadas nas aulas, de forma a garantir equidade no processo avaliativo e a aprendizagem ao longo das aulas. Assim, os alunos nas modalidades coletivas (Futebol e Andebol) foram avaliados através de situações de superioridade numérica e em jogo

formal, na modalidade de Badminton em situação de jogo 1x1, na ginástica acrobática e a Dança pela realização de uma coreografia, a primeira em grupo e a segunda a pares e Orientação pelo tempo demorado na execução dos percursos.

Para a realização desta avaliação o núcleo de estágio criou uma grelha de avaliação para cada modalidade (anexo 2), onde estavam mencionados os aspetos a avaliar e onde foi definida uma escala de 0 a 20 valores.

Na realização das primeiras avaliações (1º período) sentimos algumas dificuldades, uma vez que não estávamos habituados a escalas tão grandes, o que por vezes era difícil delimitar o nível do aluno. Este processo ao longo do EP foi melhorando com a experiência adquirida nas diferentes avaliações.

2.1.3.4. Autoavaliação

O processo de os alunos se autoavaliar é uma reflexão sobre os que estes consideram ter realizado ao longo do período e do ano letivo, onde Hadgi (1997) menciona que este processo *“é a atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende”*.

Este momento de autoavaliação foi realizada no final de cada período, através de uma ficha elaborada pelo ADEF (anexo 3).

2.2. Atitude Ético-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. 2012).

Da nossa parte existiu sempre empenho nas tarefas a desenvolver, com caráter e dedicação onde a assiduidade, a pontualidade e a disponibilidade foi sempre cumprindo durante o EP e com núcleo de estágio.

A relação com os colegas foi positiva da mesma forma que existiu uma relação com os professores e funcionárias da escola.

Para além das atividades da escola, também existiu uma participação em diversas ações de formações que nos ajudou a crescer a nível de formação: “Rugby nas escolas” (anexo 4); “Tag Rugby e Iniciação ao Judo” (anexo 5) “III Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física” com a apresentação do Tema-

Problema (anexo 6); “III Jornadas solidárias” da FCDEF-UC (anexo 7); “VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (anexo 8).

Não nos foi possível participar na ação na ação ”Oficina de Ideias” da Escola Avelar Brotero devido à organização do evento levado a cabo por nós, pertencente ao Projeto e Parcerias, no mesmo dia.

CAPÍTULO III – ACESSORIA AO DIRETOR DE TURMA E PROJETO E PARCERIAS EDUCATIVAS

No âmbito da área 2 do EP tivemos de fazer o acompanhamento de um cargo de gestão intermédia na ESHC. No início do ano letivo tivemos de proceder à escolha desse cargo, tendo este recaído sobre o acompanhamento ao diretor de turma (DT).

O DT acompanhado foi o da turma E do 11º ano, ou seja, a turma a que nos encontrava-mos a lecionar. Este acompanhamento foi realizado ao longo de todo o ano letivo, tendo ocorrido todas as semanas às quintas-feiras das 14h20 às 15h05. Com o acompanhamento ao DT foi-nos possível conhecer o trabalho que este cargo acarreta, desde justificações de faltas, preparação das reuniões de avaliação e recebimento dos encarregados de educação (EE). Numa fase inicial, e em conjunto com a DT, analisámos o dossiê da turma permitindo-nos conhecer melhor os alunos. A DT ensinou-nos a trabalhar com o programa “Inovar” para justificar faltas e recolher dados sobre os alunos.

Com essa recolha de dados foi-nos possível elaborar uma caracterização da turma com o questionário preenchido pelos alunos da turma. Quanto às reuniões com os EE não foi possível assistir às mesmas, por impossibilidade horária, uma vez que nesse horário nos encontrávamos a lecionar uma aula.

Este acompanhamento foi importante, uma vez que no futuro poderemos vir a exercer este cargo de DT.

Também no âmbito do EP em concreto da área 3 o núcleo de estágio teve organizar dois projetos educativos. No início do ano letivo, e no primeiro contato com a orientadora da escola, esta pôs-nos a par das atividades que em anos anteriores se realizavam na escola e que gostaria de dar continuidade às mesmas. O núcleo de estágio aceitou a ideia, mas propusemos uma inovação em ambas as atividades. Com isso os projetos realizados foi o Torneio de Voleibol e a corrida Healthy Color Run.

As duas atividades tiveram dimensões diferentes, tendo uma maior expressão na população escolar. As duas atividades antes da sua realização envolveram logísticas idênticas a nível da realização do projeto, embora na sua preparação a corrida Healthy

Color Run envolveu muito mais empenho e trabalho da nossa parte.

O Torneio de Voleibol desenrolou-se no dia 3 de abril de 2017 da parte da manhã, envolvendo uma população de 86 participantes. Em simultâneo com o torneio, e como o nosso intuito era inovar e proporcionar uma manhã diferente aos alunos participantes, decorreu um *Workshop* de nutrição. O torneio foi composto por dois quadros competitivos, masculino e feminino.

A atividade Healthy Color Run realizou-se no dia 26 de abril de 2017, com a participação de cerca de 800 alunos. Como já mencionamos esta atividade já se vinha a realizar na escola em anos anteriores, tendo como população alvo os alunos da ESH. Este ano quisemos e conseguimos alargar a atividade a todo o AEA exceto ao 1º ciclo. Com isto, esta atividade na sua preparação e planeamento envolveu mais cuidados, por termos na população alvo alunos com tenra idade. Esta foi a atividade de maior dimensão, não só no número de participantes como em todos os meios envolventes, desde patrocinadores, voluntários, logística, entre outros. A atividade, antes da corrida, contou com uma aula de *Cross Fit*, aberta só aos alunos ESHC.

Como balanço final podemos concluir que ambas as atividades cumpriram os objetivos propostos e que foram um sucesso a todos os níveis, tendo o FB recebido sempre positivo. O núcleo de estágio mostrou-se empenhado e dinâmico na execução dos dois projetos, tendo as nossas propostas de inovação resultado bastante bem.

CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA – PROBLEMA

6.1. Tema de estudo

“Percepção de disciplina/indisciplina escolar - Estudo comparativo entre os professores e os alunos do 11º ano da turma E da Escola Secundária Homem Cristo”

6.2. Enquadramento teórico

Os conceitos de disciplina e indisciplina são diversos ao longo da literatura. Segundo Murcia, Gimeno e Villodre (2007), não existe uma definição específica e generalizada do termo disciplina, sendo que cada educador deve formular a sua definição em função dos propósitos educativos.

Para Freire (et al.) *“no mundo de hoje, faz cada vez mais sentido que na escola se cultive, de forma intencional, uma educação para a paz, que pressupõe a existência de uma cultura de direitos humanos em cada escola”*, fazendo com que a escola se preocupe mais em transmitir valores morais e sociais.

A disciplina é uma palavra que deriva do latim *discere*, que significa aprender e que tem a mesma raiz que discípulo, ou seja, o aluno é seguidor das instruções dadas pelo mestre.

Segundo Siedentop (1983), citado por Mendes (1995) existem dois tipos de comportamentos que os alunos podem adotar:

- 1- Positiva – comportamento consistente com os fins educativos da situação específica (comportamento apropriado);
- 2- Negativo – ausência de comportamentos apropriados.

Os comportamentos apropriados são aqueles necessários para realizar os objetivos e os comportamentos inapropriados são aqueles que prejudicam a realização dos objetivos da aula.

Siedentop seguindo o sistema de Williams e Anandam (1973) menciona que os comportamentos se subdividem em comportamentos apropriados e inapropriados como:

- Comportamentos associados à tarefa: que faz referência a todos os comportamentos que os alunos devem adotar para participar com êxito na aula;
- Interações sociais apropriadas: são as relações e interações que os alunos estabelecem entre si e com o professor;

- Comportamentos fora da tarefa: aqui entramos dentro do âmbito da indisciplina, onde estes comportamentos fazem referência a todas as formas não apropriadas de participação propostas na aula;
- Comportamentos irregulares: são comportamentos que representam um risco imediato para os alunos ou travam o desenvolvimento da aula. Estes comportamentos são os mais graves dentro da indisciplina, são atos que impedem a progressão da aula.

Downing (1996) citado por Murcia, Gimeno e Villodre (2007) demonstraram o uso excessivo de métodos reativos por parte de alguns professores para resolver os problemas comportamentais que ocorrem na sala de aula, o autor, menciona uma série de problemas, tais como a punição que muitas vezes pode ser inadequada; os alunos podem não compreender as razões para a punição; a punição pode reforçar comportamentos inadequados e os alunos, ao longo do tempo, podem desenvolver o ódio e / ou o medo da pessoa que impõe a punição.

Brito (1986) refere que a disciplina como a interpretação de cada professor tem das regras estabelecidas pela escola, estilos de ensino entre outros.

Noutra interpretação Moreira (1998) defende que a disciplina deriva dos pensamentos relativos à manutenção dos comportamentos apropriados e/ou supressão dos comportamentos inapropriados.

Já Rosado (1988) menciona a disciplina como o conjunto de meios que a escola utiliza para a formação de jovens adultos e maduros, onde a personalidade dá sentido a conceitos como o autocontrolo, a autodisciplina e desenvolve fatores importantes como a responsabilidade, hábitos sociais e de solidariedade.

Segundo Maillo (s.d. cit. Rosado 1988) afirma que a disciplina corresponde à manutenção da ordem dentro da escola e da criação de hábitos de organização e respeito por cada membro da comunidade escolar.

Wilson (1981, citado por Rosado 1988) a disciplina é como um objeto da educação racional, pressupondo o conhecimento das regras e da sua aceitação, transformando-se pela obediência, respeito pela autoridade, autodisciplina, no que Amado (1991) partilha esse conceito e menciona que a disciplina é como um conjunto de regras e práticas que visam a integração do sujeito no funcionamento das instituições.

Para que exista um bom desenvolvimento e conseguirem manter os comportamentos apropriados Siedentop (1983), aponta três estratégias fundamentais como a clarificação das regras, a motivação do comportamento apropriado de forma

positiva e tentar ignorar comportamentos inapropriados de menos gravidade.

Ao contrário deste conceito a indisciplina é o que preocupa mais a nível escolar. *“A indisciplina na sala de aula tem vindo a ser objeto de estudo, uma vez que constitui uma problemática relevante na preocupação dos professores. Torna-se importante conhecer os contornos do problema para melhor se conseguirem definir estratégias para lidar com ele, contribuindo assim para uma melhoria da prática pedagógica”* (Pinto, 2014).

Amado & Freire (2009, p.56) referem que a indisciplina, na sala de aula, é uma mensagem dos alunos enviada ao professor, ou seja, é uma manifestação de modo a pressionar o professor a criar situações mais favoráveis e do agrado destes. Esta indisciplina pode ser provocada pelo facto dos alunos não estarem satisfeitos com as aulas nem com os conteúdos lecionados em aula.

Para Brito (1986), a indisciplina deve ser considerada como um comportamento inapropriado às tarefas que se levam ou pretendem levar a cabo na sala de aula, sendo incidentes provocados pelos alunos e que se desenvolvem nas atividades pedagógicas.

Da mesma forma que *“a disciplina a indisciplina tem sido entendida de diversas formas tendo em conta as épocas, as situações geográficas, as concepções filosóficas, sociais e culturais dos principais intervenientes”* (Brito, 1986).

Segundo Piéron (1992), os comportamentos de desvio são aqueles que de natureza antissocial e/ou interrupção das tarefas e criam problemas na organização e ordem disciplinar.

Segundo Rosado (1990) *“a questão essencial da resolução dos comportamentos inapropriados não está em castigar os estudantes mas em transformar esses comportamentos em condutas úteis e produtivas”*. Mencionando da mesma forma que *“o professor deverá incidir na prevenção, eliminando as causas de indisciplina, estabelecendo condições pedagógicas que permitem a aceitação voluntária das normas na sala de aula pelo aluno”*.

Podemos entender a indisciplina como *“ações que ocorrem quando, no contexto da lição, não são desejadas”* (Brito, 1986).

Amado (2001) define a indisciplina como sendo um fenómeno relacional e interativo que se caracteriza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições para a realização das tarefas na aula e ainda no desrespeito de normas e valores que fundamentam o seu convívio entre os pares e a relação com o professor.

Estrela (2002) afirma que é necessário saber distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida escolar.

Segundo Amado e Freire (2002) na escola existem 3 níveis perceptíveis de indisciplina que se distingue consoante os intervenientes: o desvio às regras de trabalho na aula (comunicação verbal, não verbal, movimentos perturbadores, cumprimento da tarefa); a perturbação das relações entre pares (jogos rudes e violentos, *bullying*); e os problemas da relação professor-aluno (agressões, ameaças, insultos, entre outros).

Dentro da indisciplina, Estrela (2007), afirma que a maior parte dos professores têm dificuldade em definir um comportamento indisciplinado.

Segundo Carita e Fernandes (1997), a indisciplina é entendida como algo perturbador para a generalidade dos professores, chegando a afetá-los emocionalmente, mais do que os problemas de aprendizagem.

No estudo de Silva et al. (1999) menciona que *“antigamente, as meninas tinham melhor comportamento, mas hoje, as coisas têm mudado”* mencionam que os alunos estão a ficar iguais em termos de comportamento, existindo rapazes que se comportam melhor e raparigas que começam a ficar mais agressivas e mais descontroladas no seu comportamento. Nicolau (2016), afirma no seu estudo que o género masculino é o mais indisciplinado.

Estrela (1992) salienta a importância das regras para a sobrevivência dos grupos referindo que *“ao criarem as condições de funcionamento harmonioso de grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença”*.

Jesus (1999) acrescenta que *“a existência de regras implica a cooperação entre os professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de intervenção e encontrar consensos quanto aos comportamentos que devem ser considerados indisciplina”*.

Sendo assim importante referir que as regras são um ótimo instrumento da socialização, podendo ainda funcionar como recurso prático da “gestão de aula”, na mesma medida em que se pode regular as interações para atingir os objetivos no processo Ensino-Aprendizagem (Boostrom, 1991; Jackson, Boostrom e Hansen, 1993; citados por Amado, 2001).

Perante a perceção de justiça dos alunos acerca das reações de controlo disciplina, Rosado (2006) menciona que 147 no total de reações dessa regulação e controlo disciplinar, 123 foram consideradas justas e 13 consideradas injustas. O facto de a

percepção da gravidade de indisciplina entre professores e alunos não se distinguir, como mencionam Rosado e Januário (2006).

No inquérito internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009) sobre o ensino e a aprendizagem a TALIS (Teaching and Learning International Survey) tentou determinar “*até que ponto factores como aspectos do desenvolvimento profissional ou práticas de ensino diferentes estão associados com a auto-eficácia e o clima disciplinar da sala de aula*”, e descobriu que, “*na maioria dos países, um em cada quatro professores perde pelo menos 30% do tempo de aula com estes dois factores e que alguns perdem mais de metade*”. Os factores associados ao comportamento dos alunos na sala de aula e a criação de um ambiente saudável e produtivo para a aprendizagem.

Dumas (2000, citado por Amado e Freire, 2009) diz ainda que pode existir uma perda de valores como o respeito pela autoridade, quebra de laços, situações de *stress* e de conflito, violência, droga e guerra. A estes factores Estrela (2007), acrescenta situações de exclusão social, de marginalidade e o alargamento da escolaridade obrigatória o que constitui para outros autores (Lopes, 1998; Amado, 1999 citado por Caldeira, 2007) uma razão para a indisciplina escolar.

Outro fator é o familiar onde Amado e Freire (2009) aponta como determinante para o comportamento dos alunos. Da mesma forma, que existem escolas com factores pedagógicos que podem perturbar o ambiente dos alunos. Estrela (2007) menciona a existência de escolas degradadas, a falta de equipamentos, a liderança inadequada, projetos educativos deficientes e a insuficiência e ausência da formação do pessoal auxiliar.

Por último, mas não menos importante, os factores inerentes ao aluno como a desmotivação, a hiperatividade, a instabilidade, a agressividade e o autoconceito que são factores intrínsecos ao aluno que contribui para a indisciplina (Estrela, 2007).

6.3. Pertinência do tema

O presente estudo tem como referência a disciplina e indisciplina escolar, onde um dos objetivos referenciados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro é “prevenir a desistência, o abandono escolar e melhorar o comportamento e o sentido de responsabilidade” de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o comportamento escolar tendo como estratégias “desencadear mecanismos de maior acompanhamento aos alunos que revelem um comportamento menos adequado”.

A pertinência deste estudo é estudar a percepção da disciplina e indisciplina junto dos professores e dos alunos através do questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Professores (QICE-P) de Nobre, Fachada & Ribeiro Silva (2017) (anexo 9) e do questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (QICEA-secundário) de Monteiro & Ribeiro Silva (2017) (anexo 10).

O objetivo geral deste estudo é analisar a percepção de disciplina e indisciplina dos alunos e dos professores do conselho de turma do 11ºE, da Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro.

Como objetivos específicos:

- Entender se o conceito de disciplina e indisciplina é mesmo para os alunos e para os professores;
- Entender razões que estão implícitas à indisciplina para os dois subgrupos da amostra.

6.4. Metodologia de investigação

6.4.1. Amostra

Por se tratar de um estudo comparativo, o trabalho foi constituído por duas subamostras correspondentes a professores e a alunos da turma E do 11º ano da Escola Secundária Homem Cristo de Aveiro, as quais em nenhum momento foram tratadas em conjunto. Assim, participaram neste estudo 31 professores e alunos, dos quais 8 eram professores (lecionam Educação Física, Português, Geografia, Português, História, Filosofia, Inglês, Espanhol e Matemática aplicada às ciências sociais), sendo 6 do género feminino (75%) e 2 do género masculino (25%) com idades compreendidas entre os 31 e os 57 anos e 23 alunos, sendo 15 (65,2%) do género feminino e 8 (34,8%) do género masculino. Estes alunos, na sua totalidade frequentam o 11º ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de Língua e Humanidades. A idade dos alunos varia entre os 16 e os 18 anos.

6.4.2. Procedimentos e Instrumentos

Numa primeira fase, foi realizado um teste aos questionários a aplicar com indivíduos representados na amostra. Deste teste resultaram algumas propostas de alteração, nomeadamente, a redução do número de itens de algumas perguntas, o esclarecimento ao nível da linguagem dos itens e as alterações das escalas, cujos níveis foram considerados redundantes. Estas propostas foram reencaminhadas para que os autores dos

questionários pudessem proceder às respetivas alterações.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados neste estudo foram dois questionários, um sobre indisciplina em contexto escolar – Professores (QICE-P) de Nobre, Fachada & Ribeiro Silva (2017) e outro sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (QICEA-secundário) de Monteiro & Ribeiro Silva (2017). Esta recolha de dados foi realizada em março/abril de 2017.

O questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Professores (QICE-P) de Nobre, Fachada & Ribeiro Silva (2017) era composto por 4 grupos, com um total de dezassete questões. O primeiro grupo de caracterização pessoal e social dos inquiridos, era constituído por cinco questões fechadas, de resposta única, e uma questão aberta, o segundo grupo diz respeito às conceções de disciplina e indisciplina, sendo composto por três questões de escala de *Likert* com diferentes alíneas cada uma. O terceiro grupo é referente à disciplina e indisciplina em contexto escolar, composto por duas questões de escala de *Likert* com diferentes alíneas cada uma e por quatro questões fechadas, resposta única. Por último o quinto grupo que diz respeito às práticas de ensino, sendo composto por 3 questões de escala de *Likert* com diferentes alíneas cada uma e por duas questões fechadas, de resposta única.

O questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (QICEA-secundário) de Monteiro & Ribeiro Silva (2017) era composto por 3 grupos, com um total de 22 questões, sendo este muito semelhante ao dos professores. O primeiro grupo foi referente aos dados pessoais, com 5 questões fechadas, resposta única e uma questão semi-aberta, o segundo grupo referente às conceções de disciplina e indisciplina, com três questões de escala de *Likert* e uma questão fechada, resposta única. O terceiro grupo foi referente à disciplina e indisciplina em contexto escolar, composto por seis questões de escala de *Likert*, sete questões fechadas, resposta única e uma questão de resposta aberta.

Ao fim de os questionários aplicados passámos à criação da base de dados, neste caso com o programa S.P.S.S (*Statistical Package for the Social Science*), versão 22, onde realizámos os cálculos das frequências relativas e absolutas, médias e desvio padrão.

De referir que todos os dados recolhidos com a aplicação destes questionários eram anónimos e confidenciais e que a participação de todos os inquiridos foi de livre vontade, podendo desistir a qualquer momento.

6.5. Apresentação dos Resultados

6.5.1. A disciplina visa sobretudo:

Os alunos quando questionados sobre a disciplina, analisando em conjunto os níveis “3” e “concordo totalmente” (zona positiva), respondem com mais frequência nas seguintes variáveis: “possibilitar a obtenção dos objetivos previstos pelo professor” (74,5%), “corrigir os comportamentos perturbadores” (65,2%).

Os professores referem que a disciplina visa sobretudo: “possibilitar a obtenção dos objetivos delineados” (100%) “afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio” (87,5%), e “corrigir os comportamentos perturbadores ou de desvio” (75%). No entanto, afirmam que disciplina não pretende “punir os comportamentos perturbadores e de desvio” (75%), analisando os níveis “discordo totalmente” e “2” em conjunto (zona negativa).

Tabela 1- Significado de disciplina para alunos

A disciplina visa sobretudo					
Opções	Discordo Totalmente	2	3	Concordo Totalmente	Não concordo nem discordo
Possibilitar a obtenção dos objetivos previstos pelo prof.	0%	8,7%	39,7%	34,8%	17,4%
Evitar as possibilidades de perturbações nas aulas.	13%	17,4%	30,4%	21,7%	17,4%
Corrigir os comportamentos perturbadores.	8,7%	8,7%	34,8%	30,4%	17,4%
Punir os comportamentos perturbadores.	17,4%	17,4%	30,4%	17,4%	17,4%

Tabela 2 – Significado de disciplina para professores

A disciplina visa sobretudo					
Opções	Discordo Totalmente	2	3	Concordo Totalmente	Não concordo nem discordo
Possibilitar a obtenção dos objetivos delineados.	0%	0%	37,5%	62,5%	0%
Afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio.	12,5%	0%	75%	12,5%	0%
Corrigir os comportamentos perturbadores ou de desvio.	0%	25%	37,5%	37,5%	0%
Punir os comportamentos perturbadores e de desvio.	25%	50%	12,5%	12,5%	0%

6.5.2. A disciplina está sobretudo associada a:

Na perspectiva dos alunos, analisando os níveis “3” e “concordo totalmente” em conjunto (zona positiva), a disciplina está associada, essencialmente à “responsabilização do aluno” (91,3%), ao “respeito pela autoridade do professor” (91,3%), à “construção de um clima aberto de trabalho com o aluno” (87%) e à “competência pedagógica dos professores” (86,9%). Os professores têm uma visão similar aos alunos, realçando as variáveis “construção de um clima aberto de trabalho”, à “aplicação consistente das regras do professor” e o “conhecimento e aceitação das regras pelos alunos”, que apresentam valores de 100%, analisando em conjunto os níveis “3” e “concordo totalmente”.

Tabela 3 - A disciplina está sobretudo associada para os alunos

A disciplina está sobretudo associada a:					
Opções	Discordo Totalmente	2	3	Concordo Totalmente	Não concordo nem discordo
Definição de regras pelo professor.	13%	21,7%	43,5%	21,7%	0%
Relação entre os alunos e o(a) professor(a).	13%	13%	47,8%	26,1%	0%
Competência pedagógica do professor.	8,7%	4,3%	65,2%	21,7%	0%
Aplicação consistente das regras pelos professores.	4,3%	34,8%	43,5%	17,4%	0%
Construção de um clima aberto de trabalho com o aluno.	8,7%	0%	52,2%	34,8%	4,3%

Responsabilização do aluno.	8,7%	0%	52,2%	39,1%	0%
Respeito pela autoridade do cargo de professor.	8,7%	0%	30,4%	60,9%	0%
Definição de regras em conjunto com os alunos.	8,7%	17,4%	47,8%	21,7%	4,3%
Clima relacional entre os próprios alunos.	13%	17,4%	56,5%	8,7%	4,3%
Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos.	8,7%	8,7%	52,2%	30,4%	0%
Ação pedagógica dos professores (mulheres).	8,7%	21,7%	47,8%	17,4%	4,3%
Ação pedagógica dos professores (homens)	8,7%	21,7%	47,8%	17,4%	4,3%

Tabela 4 - A disciplina está sobretudo associada para os professores

A disciplina está sobretudo associada a:					
Opções	Discordo Totalmente	2	3	Concordo Totalmente	Não concordo nem discordo
Definição de regras pelo professor.	12,5%	12,5%	50%	25%	0%
Relação entre os alunos e o(a) professor(a).	0%	12,5%	27,5%	50%	0%
Competência pedagógica do professor.	12,5%	0%	75%	12,5%	0%
Aplicação consistente das regras pelos professores.	0%	0%	62,5%	37,5%	0%
Construção de um clima aberto de trabalho com o aluno.	0%	0%	37,5%	62,5%	0%
Responsabilização do aluno.	0%	12,5%	25%	62,5%	0%
Respeito pela autoridade do cargo de professor.	0%	25%	50%	25%	0%
Definição de regras em conjunto com os alunos.	0%	37,5%	25%	37,5%	0%
Clima relacional entre os próprios alunos.	0%	25%	75%	0%	0%
Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos.	0%	0%	50%	50%	0%
Ação pedagógica dos professores (mulheres).	25%	25%	50%	0%	0%
Ação pedagógica dos professores (homens)	25%	25%	50%	0%	0%

6.5.3. O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:

Os alunos, quando questionados sobre o significado de indisciplina, juntando na análise os níveis “3” e “concordo totalmente” (zona positiva), respondem com mais frequência nas seguintes variáveis: “comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender” (95,7%), “comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida” (95,7%) “falta de respeito pelo professor” (82,7%). Os professores, por sua vez, referem que o significado de indisciplina diz respeito aos “comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender”, à “falta de respeito pelo professor”, à “falta de identificação do aluno com as regras da escola” e “incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente”, apresentando todos os itens valores de 100%, juntando os níveis “3” e “concordo totalmente”.

Tabela 5 – Significado de indisciplina para os alunos

O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:					
Opções	Discordo Totalmente	2	3	Concordo Totalmente	Não concordo nem discordo
Incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente.	4,3%	13%	43,5%	39,1%	0%
Comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida.	4,3%	0%	34,8%	60,9%	0%
Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender.	4,3%	0%	26,1%	69,6%	0%
Falta de respeito pelo professor.	8,7%	8,7%	17,4%	65,3%	0%
Problemas entre os vários alunos.	17,4%	8,5%	52,2%	21,7%	0%
Falta de identificação do aluno com as regras de escola.	17,4%	4,3%	43,5%	34,8%	0%
Ação pedagógica dos professores (mulheres).	21,7%	21,7%	21,7%	21,7%	13%
Ação pedagógica dos professores (homens)	17,4%	21,7%	21,7%	26,1%	13%

Tabela 6 – Significado de indisciplina para os professores

O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:					
Opções	Discordo Totalmente	2	3	Concordo Totalmente	Não concordo nem discordo
Incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente.	0%	0%	50%	50%	0%
Comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida.	0%	37,5%	25%	37,5%	0%
Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender.	0%	0%	37,5%	62,5%	0%
Falta de respeito pelo professor.	0%	0%	25%	75%	0%
Problemas entre os vários alunos.	0%	25%	62,5%	12,5%	0%
Falta de identificação do aluno com as regras de escola.	0%	0%	37,5%	62,5%	0%
Ação pedagógica dos professores (mulheres).	37,5%	12,5%	21,7%	50%	0%
Ação pedagógica dos professores (homens)	37,5%	12,5%	21,7%	50%	0%

6.5.4. Na tua escola são promovidas iniciativas que visam prevenir ou combater a indisciplina?

Os alunos quando questionados se na escola são promovidas iniciativas para prevenir ou combater a indisciplina, estes responderam, maioritariamente, que “sim, por vezes”. Já os professores mencionam que estas iniciativas são promovidas regularmente.

Tabela 7 - Iniciativas de combate à indisciplina na escola

Na tua escola são promovidas iniciativas que visam prevenir e/ou combater a indisciplina?			
	Sim, regularmente	Sim, por vezes	Não
Alunos	8,7%	56,5%	34,8%
Professores	50%	12,5%	37,5%

6.5.5. Na tua opinião quem são os mais indisciplinados?

Os alunos afirmam que o género mais indisciplinado é o masculino. Na perspetiva dos professores, ambos os géneros são indisciplinados, não havendo diferenças entre um género e outro em termos de indisciplinada.

Tabela 8 - Género mais indisciplinado

Género mais indisciplinado			
	Masculino	Feminino	Não se diferencia
Alunos	78,3%	21,7%	-x-
Professores	12,5%	0%	87,5%

6.5.6. Como achas que o professor deve reagir em situações de indisciplinada de menor e maior gravidade?

Os alunos referem que perante situações de menor gravidade os professores devem agir, “sempre”, segundo os princípios “reprender o momento da infração” (35%), “identificar claramente os alunos visados” (22%) e “levar o aluno a uma autorreflexão” (22%). Contudo, a reação “ignorar” (78,3%) é a que os alunos salientam que os professores deviam de ter “às vezes”. Os professores afirmam reagir “muitas vezes” a situações de menor gravidade, segundo os princípios “relembrar as regras” (75%), “posteriormente, reflito sobre a minha decisão” (62,5%), “reprender no momento da infração” (50%), e “aguardar o fim da aula para conversar com o aluno” (50%). Porém, as reações “aplicar castigo” (75%), “ordenar a saída da sala de aula” (62,5%), são comportamentos que os professores dizem ter “às vezes”. De realçar, também a reação “salientar os comportamentos corretos” (50%), que os professores dizem ter “sempre”.

Tabela 9 - Reação dos professores perante situações de menor gravidade segundo os alunos

Perante situações de MENOR gravidade (Alunos)				
Opções	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ignorar.	13%	78,3%	8,7%	0%
Reprender no momento da infração.	8,7%	26,1%	30,4%	34,8%
Julgar o aluno, mais do que a sua ação.	73,9%	13%	13%	0%

Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno.	4,3%	43,5%	39,1%	13%
Relembrar as regras.	30,4%	52,2%	8,7%	8,7%
Terminar ou modificar imediatamente a atividade.	52,2%	34,8%	13%	0%
Levar o aluno a uma autorreflexão.	17,4%	43,5%	17,4%	21,7%
Identificar claramente o(s) alunos(s) visado(s).	21,7%	43,5%	13%	21,7%
Aplicar castigo.	30,4%	47,8%	21,7%	0%
Salientar os comportamentos corretos.	8,7%	39,1%	43,5%	8,7%
Ordenar a saída da sala de aula.	43,5%	47,8%	4,3%	4,3%
Participar ao DT.	47,8%	43,5%	4,3%	4,3%
Participar ao Encarregado de Educação.	60,9%	34,8%	0%	4,3%
Participar ao Conselho Executivo.	60,9%	30,4%	4,3%	4,3%

Tabela 10 - Reação dos professores perante situações de menor gravidade segundo os professores

Perante situações de MENOR gravidade (Professores)				
Opções	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ignorar.	12,5%	50%	37,5%	0%
Repreender no momento da infração.	0%	25%	50%	25%
Julgar o aluno, mais do que a sua ação.	75%	12,5%	12,5%	0%
Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno.	12,5%	25%	50%	12,5%
Relembrar as regras.	0%	12,5%	75%	12,5%
Terminar ou modificar imediatamente a atividade.	75%	25%	0%	0%
Levar o aluno a uma autorreflexão.	12,5%	50%	25%	12,5%
Identificar claramente o(s) alunos(s) visado(s).	12,5%	12,5%	37,5%	37,5%

Aplicar castigo.	25%	75%	0%	0%
Salientar os comportamentos corretos.	0%	12,5%	37,5%	50%
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão.	0%	0%	62,5%	25%
Ordenar a saída da sala de aula.	37,5%	62,5%	0%	0%
Participar ao Diretor de Turma.	37,5%	12,5%	50%	0%
Participar ao Encarregado de Educação.	62,5%	25%	12,5%	0%
Participar ao Conselho Executivo.	75%	25%	0%	0%

Os alunos mencionam que perante situações de maior gravidade os professores devem “repreender no momento da infração” (26,1% “muitas vezes”; 47,8% “sempre”), “ordenar a saída da sala de aula” (43,5% “muitas vezes”; 26,1% “sempre”) e “aplicar castigo” (26,1% “muitas vezes”; 30,4% “sempre”). Os professores dizem agir “sempre” em situações de maior gravidade, segundo os princípios “repreender no momento da infração” (87,5%), “salientar os comportamentos corretos”, “participar ao diretor de turma” e “posteriormente, reflito sobre a minha decisão”, sendo estes 3 itens com valores de 75%. De salientar o item “ignorar” (87,5%), que é um comportamento que os professores dizem não ter “nunca”.

Tabela 11 - Reação dos professores perante situações de maior gravidade segundo os alunos

Perante situações de MAIOR gravidade (alunos)				
Opções	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ignorar.	82,6%	4,3%	13%	0%
Repreender no momento da infração.	8,7%	17,4%	26,1%	47,8%
Julgar o aluno, mais do que a sua ação.	52,2%	26,1%	17,4%	4,3%
Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno.	13%	30,4%	30,4%	26,1%
Relembrar as regras.	26,1%	17,4%	24,8%	21,7%
Terminar ou modificar imediatamente a atividade.	30,4%	43,5%	13%	13%
Levar o aluno a uma autorreflexão.	8,7%	4,3%	43,5%	43,5%

Identificar claramente o(s) alunos(s) visado(s).	8,7%	17,4%	39,1%	34,8%
Aplicar castigo.	17,4%	26,1%	26,1%	30,4%
Salientar os comportamentos corretos.	13%	17,4%	34,8%	34,8%
Ordenar a saída da sala de aula.	13%	17,4%	43,5%	26,1%
Participar ao Diretor de Turma.	0%	39,1%	21,7%	39,1%
Participar ao Encarregado de Educação.	8,7%	30,4%	26,1%	34,8%
Participar ao Conselho Executivo.	8,7%	43,5%	13%	34,8%

Tabela 12 - Reação dos professores perante situações de maior gravidade segundo os professores

Perante situações de MAIOR gravidade (Professores)				
Opções	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ignorar.	87,5%	12,5%	0%	0%
Repreender no momento da infração.	0%	0%	12,5%	87,5%
Julgar o aluno, mais do que a sua ação.	50%	12,5%	25%	12,5%
Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno.	25%	37,5%	25%	12,5%
Relembrar as regras.	0%	12,5%	50%	37,5%
Terminar ou modificar imediatamente a atividade.	25%	62,5%	12,5%	0%
Levar o aluno a uma autorreflexão.	0%	12,5%	50%	37,5%
Identificar claramente o(s) alunos(s) visado(s).	0%	12,5%	37,5%	50%
Aplicar castigo.	0%	50%	12,5%	37,5%
Salientar os comportamentos corretos.	0%	0%	25%	75%
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão.	0%	0%	25%	75%
Ordenar a saída da sala de aula.	12,5%	25%	37,5%	25%

Participar ao Diretor de Turma.	37,5%	12,5%	50%	0%
Participar ao Encarregado de Educação.	62,5%	25%	12,5%	0%
Participar ao Conselho Executivo.	75%	25%	0%	0%

6.5.7. Gravidade e frequência de ocorrência dos comportamentos:

Analisando a tabela abaixo, conclui-se que os alunos consideram os comportamentos “muito grave” (“insulta/ameaça professor”, “agride colegas” e “insulta/ameaça colegas”), associando estes a uma frequência “nunca”. Contudo, os comportamentos “não obedece a ordens/instruções”, “provoca/goza com o professor” e “profere palavrões”, os alunos consideram estes “muito grave”, embora os associem a uma frequência “pouco frequente”.

Relativamente aos comportamentos que os alunos consideram de menor gravidade “pouco grave”, associam estes a atitudes que são “pouco frequente”, embora os comportamentos “distraino momentaneamente colegas, sem perturbar a aula”, “chega atrasado” e “utiliza material de colegas sem autorização” serem considerados pelos alunos de “pouco grave”, mas admitem fazê-los com “muita frequência”.

Os professores perante as afirmações descritas em baixo, associaram a grande maioria dos comportamentos descritos como tendo uma gravidade “muito grave”, exceto os comportamentos “distraino sozinho, sem perturbar a aula”, “distraino momentaneamente colegas, sem perturbar a aula”, “não faz o trabalho de casa”, “contraria ideias do professor procurando justificar as suas” e “rejeita ostensivamente ideias do professor”, que os consideram de “pouco grave”.

Em relação à frequência, os professores associam os comportamentos “muito grave” (“insulta/ameaça colegas”, “agride colegas”, “utiliza material de colegas sem autorização”, “provoca/goza com o professor” e “insulta/ameaça o professor”) a uma frequência “nunca”. Os restantes comportamentos, os professores associam estes a uma frequência “pouco frequente”.

Tabela 13 - Gravidade vs Frequência dos comportamentos

Gravidade vs Frequência de comportamentos			
		Aluno	Professor
Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	Gravidade	Pouco grave 69,6%	Pouco grave 62,5%
	Frequência	Pouco frequente 48%	Muito frequente 50%
Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	Gravidade	Pouco grave 65,2%	Pouco grave 62,5%
	Frequência	Muito frequente 52%	Muito frequente 63%
Chega atrasado	Gravidade	Pouco grave 73,9%	Muito grave 62,5%
	Frequência	Muito frequente 44%	Pouco frequente 88%
Profere palavrões	Gravidade	Muito grave 91,3%	Muito grave 100%
	Frequência	Pouco frequente 57%	Pouco frequente 75%
Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Gravidade	Pouco grave 43,5%	Muito grave 87,5%
	Frequência	Pouco frequente 48%	Pouco frequente 63%
Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente	Gravidade	Pouco grave 43,5%	Muito grave 50%
	Frequência	Pouco frequente 65%	Pouco frequente 100%
Não traz o material necessário	Gravidade	Pouco grave 69,6%	Muito grave 75%
	Frequência	Pouco frequente 48%	Pouco frequente 88%
Não faz o trabalho de casa	Gravidade	Pouco grave 60,9%	Pouco grave 62,5%
	Frequência	Muito frequente 48%	Pouco frequente 63%
Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	Gravidade	Pouco grave 69,6%	Muito grave 87,5%
	Frequência	Pouco frequente 65%	Pouco frequente 88%
Insulta/ameaça colegas	Gravidade	Muito grave 91,3%	Muito grave 87,5%
	Frequência	Nunca 70%	Nunca 50%
Agride colegas	Gravidade	Muito grave 95,7%	Muito grave 100%
	Frequência	Nunca 65%	Nunca 88%

Não ajuda colegas	Gravidade	Pouco grave 65%	Muito grave 50%
	Frequência	Pouco frequente 78%	Pouco frequente 75%
Utiliza material de colegas sem autorização	Gravidade	Pouco grave 39,1%	Muito grave 75%
	Frequência	Muito frequente 35%	Nunca 50%
Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	Gravidade	Nada grave 47,8%	Pouco grave 75%
	Frequência	Pouco frequente 57%	Pouco frequente 88%
Rejeita ostensivamente ideias do professor	Gravidade	Pouco grave 52,2%	Pouco grave 75%
	Frequência	Pouco frequente 74%	Pouco frequente 50%
Provoca/goza com o professor	Gravidade	Muito grave 95,7%	Muito grave 100%
	Frequência	Pouco frequente 65%	Nunca 50%
Não obedece a ordens/instruções	Gravidade	Muito grave 73,9%	Muito grave 87,5%
	Frequência	Pouco frequente 78%	Pouco frequente 63%
Insulta/ameaça o professor	Gravidade	Muito grave 91,3%	Muito grave 100%
	Frequência	Nunca 74%	Nunca 75%
Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado	Gravidade	Pouco grave 52,2%	Muito grave 87,5%
	Frequência	Pouco frequente 48%	Pouco frequente 75%

6.6. Discussão dos resultados

Ao estudarmos os resultados referentes à disciplina nos dois subgrupos da nossa amostra podemos afirmar que estes veem a disciplina como “possibilitar a obtenção dos objetivos previstos pelo professor”, “evitar as possibilidades de perturbação nas aulas” e “corrigir os comportamentos perturbadores ou de desvio”. Porém, existe um desacordo entre ambos os sujeitos quanto ao “punir os comportamentos perturbadores e de desvio”.

Na literatura existente podemos constatar que existem variados resultados para definir o termo disciplina. No entanto, a literatura está relacionado com os resultados obtidos onde demonstra que a disciplina está relacionada com a escolha e com as estratégias que o professor faz da situação (Estrela, 1994).

Na perspectiva dos alunos, a disciplina está sobretudo associada à competência pedagógica do professor, ao respeito pela autoridade do professor, à responsabilização do aluno e à construção de um clima aberto de trabalho com os alunos. Os professores têm uma opinião similar aos alunos, mas também mencionam que a aplicação consistente das regras pelos professores e o conhecimento e aceitação das regras pelos alunos, como fatores associados à disciplina. Desta forma, podemos afirmar que as regras impostas pelo professor são importantes na determinação do comportamento na aula. Este resultado vai ao encontro da literatura, onde Wilson (1981, citado por Rosado 1988) mencionam que é importante o conhecimento das regras, e a aceitação por parte dos alunos de modo a existir um maior respeito pela figura de autoridade que é o professor.

Quanto ao significado de indisciplina existem perspectivas idênticas na definição. Na perspectiva dos alunos, maioritariamente, mencionam que ocorrem quando existem “comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprenderem”, a “falta de respeito pelo professor” e “comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida”. Os professores afirmam que indisciplina está associada aos “comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprenderem”, à “falta de respeito pelo professor” e à “falta de identificação do aluno com as regras da escola”. A literatura apresenta diversas definições onde Amado & Freire (2009) refere que este termo se associa ao estado de espírito dos alunos em relação aos conteúdos nas salas de aulas, transmitidas em manifestações de agrado. Nicolau (2016) apresenta resultados dos professores e dos alunos idênticos aos resultados deste estudo (falta de respeito pelo professor e comportamentos que impedem o próprio alunos ou os outros de aprender).

Quanto às iniciativas promovidas pela escola para combater a indisciplina, verificou-se que tanto professores como os alunos mencionam existir esse tipo de iniciativas.

No nosso estudo podemos verificar que os alunos mencionam, na sua maioria o género masculino, como o mais indisciplinado e os professores afirmaram que a indisciplina não se difere em género. A literatura estudada esta vai ao encontro dos resultados, onde Nicolau (2016) afirma que o género masculino são os mais indisciplinados. No entanto, Silva et al. (1999) mencionam que esta perspectiva se encontra em mudança.

Comparativamente, às reações dos professores em situações de menor e maior gravidade, tanto os alunos como os professores concordam em certa parte. Ambos concordam que se deve “reprender no momento da infração”. Mas, os professores

acrescentam que se deve “relembrar as regras”, “aplicar castigo” e “salientar os comportamentos corretos”. Na literatura obtida constatamos que os comportamentos se subdividem em apropriados e inapropriados (Siedentop que segue o sistema de Williams e Anandam, 1973). Downing (1996) citado por Murcia, Gimeno e Villodre (2007), afirmam que a punição muitas vezes pode ser inadequada e que os alunos podem não compreender as razões para a punição levando desta forma a comportamentos inadequados.

No confronto da gravidade e a frequência dos comportamentos, na perspectiva dos alunos e dos professores verifica-se uma uniformidade no grau de gravidade “muito grave”, quando associados à frequência “nunca” como comportamentos de insultos e ameaças a colegas, as agressões a colegas e insultos/ameaças. A literatura vai ao encontro destes resultados, tendo os autores Estrela (1991) e Vaz da Silva (1998) mencionado que os comportamentos de maior gravidade são descritos como sendo aqueles que ocorrem poucas vezes e os comportamentos de menor gravidade são aqueles que ocorrem com maior frequência em sala de aula.

No entanto, quanto aos comportamentos de menor gravidade “pouco grave”, os alunos aliam as distrações em sala de aula com uma frequência “pouco frequente”, porém professores não associam nenhum comportamento apresentado à frequência “muito frequente”.

Os alunos e os professores neste estudo associam as perspectivas dos comportamentos “muito graves” a uma frequência “nunca” ou “pouco frequente”.

6.7. Conclusões

Este estudo tinha como objetivo central comparar as percepções dos professores e dos alunos da turma do 11ºE da Escola Secundária Homem Cristo de Aveiro.

As conclusões retiradas neste estudo, devido ao reduzido número da amostra neste estudo, não se pode generalizar pela restante população. Assim, esta conclusão diz somente respeito ao estudo em questão.

Tanto alunos como professores visam a disciplina como sendo uma obtenção dos objetivos previstos e um modo de evitar perturbações na sala de aula. A disciplina está associada à autoridade do professor, à construção de um clima aberto de trabalho com o aluno e a competência que o professor têm a nível pedagógico, sendo pontos cruciais no processo de ensino aprendizagem.

No conceito indisciplina, os sujeitos mencionam que os fatores existentes estão

relacionados com o próprio aluno em relação à causa deste termo, referindo ambos que na escola em questão existem iniciativas para combater a indisciplina.

Os alunos mencionaram na sua maioria, como sendo o gênero masculino, o causador da indisciplina, contudo os professores não diferenciaram este fator.

Os alunos e os professores mencionaram, que os comportamentos de maior gravidade acontecem com pouca frequência ou nunca, ao contrario que os de menos gravidade que acontecem com uma maior frequência.

Concluindo, tanto os alunos como os professores, concordam nos comportamentos de menor e maior gravidade independente da frequência com que estes acontecem. Sendo importante realçar, que os alunos têm a noção dos fatores existentes nos termos da disciplina e da indisciplina e as suas causas.

6.8. Limitações e recomendações

Existiram limitações que devem ser tidas em conta como a interpretação dos dados obtidos e recomendações de melhoria para o futuro de novos projetos.

A recolha dos dados por vezes foi complicada devido ao tempo que os professores demoravam na entrega dos questionários quando solicitados para participarem no estudo.

Como recomendações consideramos importante dar uma continuidade a este estudo num futuro, uma vez que este tema é importante para professores e alunos melhorarem a sua relação e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término do EP podemos verificar que houve uma notória evolução da nossa parte como docentes, sendo evidentes as diferenças entre o início do EP e o fim do mesmo.

A realização deste EP foi essencial no processo da nossa formação como docentes, permitindo-nos crescer a nível pessoal e profissional.

Com a realização do EP foi-nos possível acompanhar e visualizar todo o meio envolvente no processo de ensino, desde da comunidade escolar, dos docentes, dos DT e dos EE.

Esta experiência profissional e pessoal, permitiu-nos evoluir enquanto futuros professores de Educação Física, onde conseguimos adaptar-nos a um contexto real e às diversas etapas existentes antes do início do ano letivo. Desde do planeamento, da gestão das tarefas, da organização dos espaços e escolha das unidades didáticas. Estes pontos foram fulcrais para que entendêssemos todo o processo que um professor tem de preparar para que o ano letivo corra bem e se atinjam os objetivos definidos com uma boa evolução dos alunos.

A ESHC deu-nos uma oportunidade de estagiar nesta instituição escolar, onde conseguimos junto com os restantes professores da área disciplinar organizar dois projetos educativos com muito sucesso e evoluirmos enquanto futuros docentes da disciplina de EF.

A turma a quem lecionamos aprendemos a conseguir lidar com diversas personalidades e feitios. Conseguimos evoluir enquanto futuros docentes de EF, uma vez que nem todos os alunos aprendiam da mesma forma sendo necessário adaptarmos as aulas para que todos conseguissem atingir os objetivos pretendidos. Evoluímos na organização, na projeção de voz e acima de tudo na nossa personalidade, sendo mais ponderados no que pretendíamos dizer e fazer.

A escolha do tema-problema sobre a disciplina/indisciplina foi bastante pertinente, uma vez que é um tema com muito significado nos dias de hoje no meio escolar. Com a realização deste estudo verificámos como pessoas pertencentes ao mesmo meio escolar, concretamente alunos e docentes da turma E do 11º ano, conseguem ter opiniões idênticas apesar das funções diferentes que praticam dentro do meio escolar.

Concluímos que este ano de EP para além de muito trabalhoso para que fosse possível alcançar os nossos objetivos com sucesso, foi muito enriquecedor na nossa

formação, preparando-nos para encarar a realidade escolar no futuro.

Apesar das dificuldades sentidas consideramos que estas foram positivas para a nossa evolução dentro do EP, com a organização e gestão das atividades realizadas nos projetos e parcerias e mesmo com o acompanhamento ao cargo de gestão intermédia com o DT.

Desta forma podemos dar por finalizado o EP, tendo sido um ano de vivências novas e de momentos de partilha enriquecedores, fazendo-nos crescer como pessoas e como docentes na área da EF, sendo que conseguimos contribuir para a formação dos nossos alunos, tendo existido uma boa relação e um bom ambiente com toda a comunidade escolar.

CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrechet, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: ASA. Obtido de <http://curriculoecultura.blogspot.pt/2005/10/avaliacao-e-fronteira-entre-cultura.html>
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores - 1ª Edição.
- Amado, J., & Freire, P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola - Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Barros, F., Harpern, S., Silva, L., & Silva, C. (1999). Meninas bem comportadas, boas alunas ; Meninos inteligentes, indisciplinados. 207-225. *Cadernos de Pesquisa* nº107 de Julho de 1999.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: 2ªEd: Livros Horizonte.
- Brito, M. (1996). Identificação de episódios de indisciplina em aulas de Educação Física no Ensino Preparatório - Análise do comportamento de professores e alunos. *Dissertação de Mestrado: ISEF - UTL*.
- Caldeira, S. (2007). *Des(ordem) na escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física.
- Carreiro da Costa, F., & Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores – Supervisão*. *Formação de Formadores – Supervisão*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação.
- Cartita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - Como prevenir? Como remediar?* . Lisboa: Editorial Presença.
- Clark, M., & Yinger, R. (1987). *Teacher Planning. Talks to Teachers*. New York: Lake Akers.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II. Perspetivas de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora - 1ª Edição.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto, Portugal: 3ª edição.

- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A., Silva, R., & Bistafa, M. (2004). Nível de motivação nas aulas de Educação Física. Paraná: Monografia de Graduação da U.Federal de Rondônia.
- Fusari, J. (s.d.). *O Planejamento do trabalho Pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas*. Obtido de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf.
- Hadgi, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hadgi, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- Januário, N. R. (Setembro, Dezembro de 2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto* v.6 n°3.
- Mendes, F. (1995). Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função do tipo de objetivos e de matéria de ensino. *Horizonte*.
- Monteiro, G., & Silva, E. R. (2017). Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Alunos (QICEA-secundário) .
- Moreira, M. (1998). Análise das decisões pré-interativas e interativas em professores expert e principiantes relativamente à dimensão instrução. Dissertação de Mestrado; FHM-UTL.
- Murcia, J., Gimeno, E., & Villodre, C. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación* n°44.
- Nicolau, S. (2016). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo junto da turma do 12ºD, no ano letivo de 2015/2016. Coimbra, Portugal: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2010). Documentos de Desenvolvimento Curricular em Educação Física. Coimbra: FCDEF.
- Nobre, P., Fachada, M., & Silva, E. R. (2017). Questionários Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores (QICE-P) . OCDE. (2009). Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do TALIS. França: Rights and Translation unit (PAC).

- Oliveira, E. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 S/ Dr.Daniel de Matos junto da turma do 7ºB, no ano letivo de 2013/2014. . Coimbra: Dissertação de Mestrado: FCDEF-UC.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Paris: Revue EPS.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão*. Lisboa: FMH.
- Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. 93-111. Zaragoza: INO Reproducciones.
- Piletti, C. (s.d.). *Didática geral*. 23ª ed. São Paulo: Ática.
- Pinto, S. (2014). A perspectiva de professores do 3ºciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Dissertação de Mestrado: ESEL-IPL.
- PortoEditora. (2010). *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa - Acordo Ortográfico*. Porto: Porto Editora.
- Programa de Educação Física - 10º, 11º, 12º anos. (2001).
- ProgramaNacionaldeEducaçãoFísica. (2001). Obtido de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?directorio&pid=2>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB:ESE.
- Ribeiro, A. (1999). *Tipos de Avaliação. In Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosado, A. (1990). *A disciplina nas Classes de Educação Física*. Horizonte .
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem*. Lisboa: FMH.
- Schmitz, E. (2000). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. 7ªEd. São Leopoldo, Rs: Unisinos.
- Serpa, C. (2009). *Planejamento por Unidades didáticas*
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. 2nd Edition - Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física* . Barcelona: INDE.

- Silva, A. A. (2005). *Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores*. Recife: Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores.
- Simões, C. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Vaz da Silva, F. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos: Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. 553-567. *Análise Psicológica* (XVI).
- Venville, G. &. (2005). *The art of teaching science*. Crows Nest, Austrália: Allen & Unwin Pty.
- Weiss, J. (1996). *Évaluer plutôt que noter*. 13^o Ed - *Revue Internationale d'Éducation*.

CAPÍTULO IX - ANEXOS

Anexo 1 – Modelo Plano de Aula

Anexo 2 – Grelha de Avaliação

Anexo 3 – Ficha de Autoavaliação

Anexo 4 – Certificado de Participação na ação “Rugby nas Escolas”

Anexo 5 – Certificado de Participação na ação “Tag Rugby e Iniciação ao Judo”

Anexo 6 – Certificado de Participação na ação “III Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física” da FCDEF – UC

Anexo 7 – Certificado de Participação na ação “III Jornadas Solidárias” da FCDEF-UC

Anexo 8 – Certificado de Participação na ação “ VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” da FCDEF-UC

Anexo 9 – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Professores

Anexo 10 – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar - Alunos

Anexo 1 – Plano de Aula

PLANO DE AULA				
Ano Turma:	Data:	Hora:	Duração:	Período:
Local:	Nº da Aula/UD:	Nº Alunos Previsto:		
Unidade Didática:	Função Didática:	Prof. Estagiária:	Prof. Orientadora:	
Objetivo(s) da aula:		Recursos Materiais:		
Sumário:				

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:


Anexo 2 – Grelha de Avaliação

11º E		Avaliação Sumativa de Futebol					
		2x1/3x1	Jogo 4 x 4 ou 5 x 5		Média	Participação	Classificação Final
Nº	Nome	Realiza corretamente os gestos técnicos (passe, recepção, condução de bola e remate), em situação de superioridade numérica.	O aluno opta pela melhor decisão e realização, em função da situação. (progressão, passe, remate, desmarcação e posicionamento). Demonstra conhecimento das regras de jogo.	Marcação individual (recupera defensivamente e faz contenção defensiva)			
2							
3							
4							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
16							
17							
18							
19							
20							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							

Escala de Classificação	
0 - 4,4	Executa com muita dificuldade
4,5 - 9,9	Executa com dificuldade
9,5-13,4	Executa
13,5-17,4	Executa bem
17,5-20	Executa muito bem


Escala de Classificação	
0 - 4,4	Mau
4,5 - 9,9	Medíocre
9,5-13,4	Suficiente
13,5-17,4	Bom
17,5-20	Muito Bom

Anexo 3 – Ficha de Autoavaliação



REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
ANO LETIVO 2016/2017



Ficha de Autoavaliação
EDUCAÇÃO FÍSICA
10º, 11º e 12º ANOS

NOME: _____ Nº _____ TURMA: _____ ANO: _____

Após uma reflexão criteriosa sobre o trabalho que desenvolveu até ao momento, preencha os parâmetros de 0 a 5 nas atitudes e valores e de 0 a 20 nos restantes.

		1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO	
ATTITUDES E VALORES 10%	Empenho	Participação com empenho	Participação com empenho	Participação com empenho	Participação com empenho	Participação com empenho	Participação com empenho
	Sociabilidade	Apresentação do material necessário	Apresentação do material necessário	Apresentação do material necessário	Apresentação do material necessário	Apresentação do material necessário	Apresentação do material necessário
Cooperação		Cooperação	Cooperação	Cooperação	Cooperação	Cooperação	
		Cumprimento de regras	Cumprimento de regras	Cumprimento de regras	Cumprimento de regras	Cumprimento de regras	
		Soma dos parâmetros das atitudes e valores	Soma dos parâmetros das atitudes e valores	Soma dos parâmetros das atitudes e valores	Soma dos parâmetros das atitudes e valores	Soma dos parâmetros das atitudes e valores	
COGNITIVO E PSICOMOTOR	Atividades Físicas e/ou Conhecimentos 80 %	Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, tácticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.	Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, tácticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.	Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, tácticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.	Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, tácticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.	Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, tácticas e regulamentares e/ou conceitos relacionados com a atividade física/contextos e saúde; participação nas atividades propostas.	
		Média das atividades físicas	Média das atividades físicas	Média das atividades físicas	Média das atividades físicas	Média das atividades físicas	
	Aptidão Física 10%	Índices de aptidão física	Índices de aptidão física	Índices de aptidão física	Índices de aptidão física	Índices de aptidão física	
		Classificação Final (0 a 20 valores)	Classificação Final (0 a 20 valores)	Classificação Final (0 a 20 valores)	Classificação Final (0 a 20 valores)	Classificação Final (0 a 20 valores)	

Data: ____/____/____ Assinatura do aluno(a) _____
 Data: ____/____/____ Assinatura do aluno(a) _____
 Data: ____/____/____ Assinatura do aluno(a) _____

Anexo 4 - Certificado de Participação na ação “Rugby nas Escolas”

 #Lobinhos a Lobos

Certificado de Participação

Certifica-se que:

Alfonso de Deus Lopes

, participou na ação de formação sobre o Programa “Rugby nas Escolas”,
realizada no Salesianos de Mogofores - Colégio, no dia 27/01/2017,
organizada pela Federação Portuguesa de Rugby.



Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação



Anexo 5 – Certificado de Participação na ação “Tag Rugby e Iniciação ao Judo”

Certificado de Participação



Para os devidos efeitos, certifica-se que Francisco de Jesus Lopes Simões participou na ação de formação *Tag Rugby e Iniciação ao Judo*, promovida pela Fundação Salesianos, e ministrada pelo Dr. Alain Guy Massart e pelo Dr. Rui Luzio, num total de 5 horas.

A formação decorreu no dia 27 de janeiro de 2017, nos Salesianos de Mogofores.

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

R. António António Castro Moreira
(Centro de Formação Salesianos)



Anexo 6 – Certificado de Participação na ação “III Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física” da FCDEF – UC



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

**III JORNADAS
CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS
DO
ESTÁGIO PEDAGÓGICO
EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Certifica-se que

Manuel de Jesus Lopes Simões

apresentou a componente de investigação do

Relatório de Estágio

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFEBS



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo 7 – Certificado de Participação na ação “III Jornadas Solidárias” da FCDEF-UC

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO
DO
ESTÁGIO PROFISSIONAL**
31 março 2017

I JORNADAS SOLIDARIAS
NA FCDEF FOME SÓ DE CONHECIMENTO

Certifica-se que Rui de Jesus Lopes Simões participou nas III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.

A Coordenação do MEEFBS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 31 de março de 2017

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Anexo 8 – Certificado de Participação na ação “ VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” da FCDEF-UC



Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física
18 e 19 de maio de 2017

Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem

CERTIFICA-SE QUE

assistiu ao VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física sobre o tema
Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem

Coimbra, 18 e 19 maio de 2017

• U  C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Coordenação do MEEFEBS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António José Figueiredo)

Anexo 9 – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Professores

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - MEEFEBS
Universidade de Coimbra



QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – professores.

O presente questionário visa caracterizar a opinião e as ações dos professores em relação ao fenómeno da indisciplina em contexto escolar. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para fins académicos.

Não há respostas corretas ou incorretas. Agradecendo a sua disponibilidade para esta recolha, pedimos a sua colaboração na resposta ao conjunto de perguntas seguintes.

A – Dados Pessoais

(para cada item assinale com X uma opção)

- 1 - Género: Masculino Feminino
- 2 - Idade: Até 30 anos Entre 31 e 45 anos Entre 46 e 56 anos 57 ou mais
- 3 - Formação Académica: Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

B – Dados Profissionais

(para cada item assinale com X uma opção)

- 4 - Tempo de docência: Até 7 anos Entre 8 e 15 anos Entre 16 e 25 anos 26 anos ou mais
- 5 - Nível de Ensino que leciona: 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário
- 6 - Indique a disciplina que leciona com maior carga horária: _____

C – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

7 - O conceito de indisciplina adquire o seu significado a partir da definição de disciplina.

Em relação a cada um destes conceitos, pedimos-lhe que assinale com X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, na escala de 1 – Discordo totalmente a 4 - Concordo totalmente:

7.1 - A disciplina é um estado de organização das situações de aula, que visa sobretudo...	Discordo totalmente			Concordo totalmente	Não concordo Nem discordo
	1	2	3	4	
71a. possibilitar a obtenção dos objetivos delineados					
71b. afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio					
71c. corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio					
71d. punir os comportamentos perturbadores e de desvio					
71e. outro (especifique):					

Assinale com X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, na escala de 1 – Discordo totalmente a 4 -

Concordo totalmente:

7.2 – A disciplina está sobretudo associada a:	Discordo totalmente			Concordo totalmente	Não concordo Nem discordo
	1	2	3	4	
72a. definição de regras pelo professor					
72b. relação entre alunos e o(a) professor(a)					
72c. competência pedagógica do professor					
72d. uma aplicação consistente das regras pelos professores					
72e. uma construção de um clima aberto de trabalho com o aluno					
72f. responsabilização do aluno					
72g. respeito pela autoridade de cargo do professor					
72h. definição de regras em conjunto com os alunos					
72i. clima relacional entre os próprios alunos					
72j. conhecimento e aceitação das regras pelos alunos					
72k. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
72l. ação pedagógica dos professores (homens)					
72m. outro (especifique):					

7.3 - O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:	Discordo totalmente			Concordo totalmente	Não concordo Nem discordo
	1	2	3	4	
73a. incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver					
73b. comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida					
73c. comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender					
73d. falta de respeito pelo(a) professor(a)					
73e. problemas entre os vários alunos					
73f. falta de identificação do aluno para com as regras					
73g. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
73h. ação pedagógica dos professores (homens)					
73i. outro (especifique):					



D – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR (elementos descritivos da realidade conhecida)

8 – A indisciplina surge de um conjunto diverso de fatores. Para cada um dos fatores abaixo indicados, indique com X o respetivo grau de influência nas situações de indisciplina que presencia/conhece:

São fatores de indisciplina...	Pouco influente	Muito influente	Não sei Não respondo
a1. questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores			
a2. desvalorização social do papel da escola na sociedade			
a3. excesso de tempo passado na escola pelos alunos			
a4. características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso			
a5. modelo uniforme de ensino e de currículo			
a6. falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas			
a7. pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
a8. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes			
a9. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola			
a10. défice de acompanhamento dos alunos pelos pais			
a11. heterogeneidade das turmas			
a12. número de alunos por turma			
a13. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas			
a14. desconhecimento das regras pelos alunos			
a15. insucesso nas aprendizagens			
a16. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)			
a17. educação familiar de base dos alunos			
a18. falta de responsabilização do aluno pelo professor			
a19. dificuldade de os professores trabalharem em equipa			
a20. falta de formação de professores			
a21. défice de habilidades de gestão/controlo de professores			
a22. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores			
a23. natureza da relação pedagógica proposta pelos professores			
a24. outro (especifique):			

9 – Nos últimos anos, de uma forma geral, sente que a indisciplina (assinale com X a opção adequada):

Diminuiu Estagnou Aumentou Aumentou significativamente

10 – Com que frequência se depara com casos de indisciplina ? (assinale com X a opção adequada)

Nunca Raramente Muitas vezes Constantemente

11 – Estes casos surgem normalmente associados a: (assinale com X a opção adequada)

Alunos Alunas Não se diferencia

12 – Na sua escola a promoção da disciplina é uma preocupação prioritária, sendo promovidas iniciativas que visam prevenir e/ou combater a indisciplina? (Assinale com X a opção adequada)

Sim, de forma regular Sim, pontualmente Não

13 - Abaixo são indicados comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares. Para cada um, e tendo por base a(s) disciplina(s) que leciona, assinale com X a sua opinião acerca do grau de gravidade e a frequência de ocorrência.

O aluno:	Gravidade			Frequência		
	nada grave	pouco grave	muito grave	nunca	pouco frequente	muito frequente
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula						
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula						
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula						
13d. Chega atrasado						
13e. Profere palavrões						
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
13g. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente						
13h. Não traz o material necessário						
13i. Não faz o trabalho de casa						
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula						
13k. Insulta/ameaça colegas						
13l. Agride colegas						
13m. Não ajuda colegas						
13n. Utiliza material de colegas sem autorização						
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor						
13q. Provoca/goza com o professor						
13r. Não obedece a ordens/instruções						
13s. Insulta/ameaça o professor						
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado						
13u. outro (especifique):						

E – PRÁTICAS DE ENSINO

14 – A investigação revela que os docentes assumem diferentes abordagens em relação ao fenómeno da indisciplina, nomeadamente de prevenção, de correção e de punição. Qual é o lugar que estas abordagens ocupam na sua forma de lidar com a indisciplina?

(Ordene as abordagens por ordem de importância, de 1 a 3, de acordo com as suas práticas relativamente à indisciplina)

Abordagem	Grau de importância (1 – mais importante, a 3 – menos importante)
14a. Preventiva	
14b. Corretiva	
14c. Punitiva	

15 – As diversas fases de organização de uma aula podem ter maior ou menor impacto na construção da disciplina. No quadro seguinte apresentamos um conjunto de medidas, em relação às quais lhe pedimos que indique, para cada uma, a frequência com que as utiliza e o seu respetivo impacto na disciplina na sala de aula.

	Frequência				Impacto na disciplina de aula		
	Nunca	As vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem Impacto	Impacto Indireto	Impacto direto
151a. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?							
151b. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?							
151c. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?							
151d. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?							
152a. Inicio a aula no horário definido?							
152b. Controlo a entrada dos alunos na aula?							
152c. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?							
152d. Procuo iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?							
153a. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambigua?							
153b. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?							
153c. Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo?							
153d. Privilegio os feedbacks relacionados com os objetivos da aula?							
154a. Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?							
154b. Procuo manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?							
154c. Reforço imediatamente comportamentos adequados?							

15. Indique, para cada ação, a frequência com que a utiliza e o seu respetivo impacto na disciplina na sala de aula.	Frequência				Impacto na disciplina da aula		
	Nunca	As vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem Impacto	Impacto Indireto	Impacto direto
154a. Poro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?							
154a. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?							
154t. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?							
155a. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?							
155b. Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?							
155c. Procuo manter as rotinas de organização das atividades?							
155s. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?							
155e. Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?							
155t. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?							
155p. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?							
156a. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?							
156b. Evito os tempos mortos na aula?							
156c. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividade?							
156s. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?							
157a. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?							
157b. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?							
157c. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?							
157d. Supervisiono a saída dos alunos?							

16 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.

No seu caso particular, como reage à ocorrência de situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (indique a frequência de cada reação em cada uma das situações)

Perante situações de MENOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
101a. Ignoro				
101b. Faço advertência no momento da infração				
101c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação				
101d.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
101e. Relembro as regras				
101f. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
101g. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
101h. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
101i. Aplico castigo				
101j. Saliento os comportamentos adequados				
101k. Posteriormente, refito sobre a minha decisão				
101l. Ordeno a saída da sala de aula				
101m. Participo ao Diretor de Turma				
101n. Participo ao Encarregado de Educação				
101o. Participo à Direção da escola				
101p. outro (especifique):				

Perante situações de MAIOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
102a. Ignoro				
102b. Faço advertência no momento da infração				
102c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação				
102d.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
102e. Relembro as regras				
102f. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
102g. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
102h. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
102i. Aplico castigo				
102j. Saliento os comportamentos adequados				
102k. Posteriormente, refito sobre a minha decisão				
102l. Ordeno a saída da sala de aula				
102m. Participo ao Diretor de Turma				
102n. Participo ao Encarregado de Educação				
102o. Participo à Direção da Escola				
102p. outro (especifique):				

17 – Nos últimos 10 anos frequentou alguma iniciativa de formação contínua sobre o tema da disciplina/indisciplina?

Não Sim Quantas (aprox.)? _____

Data: ____/____/____

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 10 – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos

QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – ALUNOS

O presente questionário visa caracterizar a opinião e as ações dos alunos em relação ao fenómeno da indisciplina em contexto escolar. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para fins académicos.

Agradecendo a tua disponibilidade para esta recolha, pedimos a colaboração na resposta ao conjunto de perguntas seguintes, sendo que não existem respostas corretas ou incorretas

A – Dados Pessoais

(para cada item assinala com X uma opção)

-
- 1 - Género: Masculino Feminino
- 2 – Idade: 15/16 Anos 17/18 anos 19/20 anos 21 ou mais
- 3 – Formação Académica: Ano de escolaridade: 10ºAno 11ºAno 12ºAno
- 4 – Curso Frequentado: Científico-Humanístico: Curso de Ciências e Tecnologias
Curso de Ciências Socioeconómicas
Curso de Línguas e Humanidades
Curso de Artes Visuais
- Profissional: Qual? _____

5 – Já ficaste retido alguma vez? Sim Não

6 – Se sim, quantas vezes? _____

B – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

7 - O conceito de indisciplina adquire o seu significado a partir da definição de disciplina.

Em relação a cada um destes conceitos, pedimos-te que assinales com X o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem:

7.1 – A disciplina consiste na forma como estão organizadas as situações de aula e visa sobretudo...	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
71a. possibilitar a obtenção dos objetivos previstos pelo prof.					
71b. evitar as possibilidades de perturbação nas aulas					
71c. corrigir os comportamentos perturbadores					
71d. punir os comportamentos perturbadores					

Assinala com X o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem:

7.2 – A disciplina está sobretudo associada a:	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
72a. definição de regras pelo professor					
72b. relação entre os alunos e o(a) professor(a)					
72c. competência pedagógica do professor					
72d. aplicação consistente das regras pelos professores					
72e. construção de um clima aberto de trabalho com o aluno					
72f. responsabilização do aluno					
72g. respeito pela autoridade do cargo de professor					
72h. responsabilidade e autodisciplina do aluno					
72i. definição de regras em conjunto com os alunos					
72j. clima relacional entre os próprios alunos					
72k. conhecimento das regras pelos alunos					
72l. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
72m. ação pedagógica dos professores (homens)					
72n. outro (diz qual):					

7.3 - O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
73a. incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente					
73b. comportamentos que infringem a “cultura de escola”					
73c. comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida					
73d. comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender					
73e. falta de respeito pelo professor					
73f. problemas entre os vários alunos					
73g. falta de identificação do aluno com as regras estabelecidas pelo professor					
73h. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
73i. ação pedagógica dos professores (professores)					
73j. outro (diz qual):					

8 - Já estiveste envolvido em algumas situações de indisciplina? Sim Não Algumas vezes

	Discordo	Concordo em parte	Concordo
81a. As medidas tomadas foram justas			
81b. As medidas tomadas resultaram			

C – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

9 – A indisciplina surge de um conjunto diverso de fatores. Para cada um dos fatores abaixo indicados, indica com X o respetivo grau de influência nas situações de indisciplina que presencias/conheces:

<i>São fatores de indisciplina...</i>	Pouco influente	Muito influente	Não sei/ Não respondo
9a. questionamento da autoridade/poder dos professores pelos alunos			
9b. desvalorização social da escola			
9c. excesso de tempo passado na escola pelos alunos			
9d. falta de adequação/eficácia das medidas previstas nas leis			
9e. alternativas curriculares desajustadas para os alunos com insucesso escolar			
9f. modelos de ensino iguais para todos			
9g. pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
9h. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes			
9i. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola			
9j. falta de acompanhamento dos alunos pelos pais			
9k. heterogeneidade das turmas			
9l. dimensão das turmas			
9m. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos			
9n. desconhecimento das regras pelos alunos			
9o. insucesso nas aprendizagens			
9p. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)			
9q. educação familiar dos alunos			
9r. falta de gosto dos alunos pela disciplina lecionada			
9s. ineficaz responsabilização do aluno			
9t. dificuldade de os professores trabalharem em equipa			
9u. falta de habilidades de gestão/controlo de professores			
9v. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores			
9w. relação pedagógica existente entre professor e alunos			
9x. outro (diz qual):			

10 - Abaixo são indicados comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares. Para cada um, assinala com X a tua opinião acerca do grau de gravidade e a frequência de ocorrência na tua sala de aula.

O aluno:

	Gravidade			Frequência		
	nada grave	pouco grave	muito grave	nunca	pouco frequente	muito frequente
10a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula						
10b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula						
10c. Distrai momentaneamente colegas e obriga a interromper a aula						
10d. Chega atrasado						
10e. Danifica material da escola						
10f. Suja o material ou espaço						
10g. Profere <i>palavrões</i>						
10h. Sai da aula, sem permissão						
10i. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
10j. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente						
10k. Não traz o material necessário						
10l. Não faz o trabalho de casa						
10m. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula						
10n. Insulta/ameaça colegas						
10o. Agride colegas						
10p. Não ajuda colegas						
10q. Utiliza material de colegas sem autorização						
10r. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
10s. Rejeita ostensivamente ideias do professor						
10t. Provoca/goza com o professor						
10u. Não obedece a ordens/instruções						
10v. Insulta/ameaça o professor						

11 – Com quem são habitualmente resolvidas as situações de indisciplina na escola?

Diretor de turma

Encarregado de educação

Direção

Funcionários

Outro, quem? _____

12 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.

No teu caso particular, como achas que o professor deve reagir em situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (indica a frequência de cada reação em cada uma das situações)

Perante situações de MENOR gravidade o professor deve:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
121a. Ignorar				
121b. Repreender no momento da infração				
121c. Julgar o aluno, mais do que a sua ação				
121d. Censurar e/ou ameaçar o aluno				
121e. Aguardar o fim da aula e conversar com o aluno				
121f. Relembrar as regras				
121g. Terminar ou modificar imediatamente a atividade				
121h. Levar o aluno a uma autorreflexão				
121i. Identificar claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
121j. Aplicar castigo				
121k. Salientar os comportamentos corretos				
121l. Ordenar a saída da sala de aula				
121m. Participar ao Diretor de Turma				
121n. Participar ao Encarregado de Educação				
121o. Participar ao Conselho Executivo				

Perante situações de MAIOR gravidade o professor deve:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
122a. Ignorar				
122b. Repreender no momento da infração				
122c. Julgar o aluno, mais do que a sua ação				
122d. Censurar e/ou ameaçar				
122e. Aguardar o fim da aula e conversar com o aluno				
122f. Relembrar as regras				
122g. Terminar ou modificar imediatamente a atividade				
122h. Levar o aluno a uma autorreflexão				
122i. Identificar claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
122j. Aplicar castigo				
122k. Salientar os comportamentos corretos				
122l. Ordenar a saída da sala de aula				
122m. Participar ao Diretor de Turma				
122n. Participar ao Encarregado de Educação				
122o. Participar ao Conselho Executivo				

13 – Na tua opinião quem são os mais indisciplinados: Rapazes Raparigas

17 – Porquê?

Porque o comportamento dos rapazes é mais grave

Porque o comportamento das raparigas é mais grave

Porque os professores desculpam mais os rapazes

Porque os professores desculpam mais as raparigas

Porque os professores entendem melhor as raparigas

Porque os professores entendem melhor os rapazes

Outro motivo, qual? _____

18 – E quem pensas que é mais vezes castigado injustamente?

Rapazes Raparigas Ambos Nenhum deles

19 - Além das medidas habitualmente tomadas pela escola, que outras medidas poderiam ser adotadas para resolver as situações de indisciplina?

20 – No quadro em baixo assinala com uma cruz a frequência com que te deparas com casos de indisciplina

Frequência de casos de indisciplina com que te deparas:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	constantemente
Na tua turma				
Na escola				

Data: ____/____/____

Obrigado pela sua colaboração.