



Paulo Alexandre Macedo Faria

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES, JUNTO DA TURMA DO 11ºD, NO ANO LETIVO DE 2016/2017

Relatório de Estágio em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Antero Abreu e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

PAULO ALEXANDRE MACEDO FARIA

2012142763

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES, JUNTO DA TURMA DO
11ºD, NO ANO LETIVO DE 2016/2017**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

Coimbra

2017

Esta obra deve ser citada como:

Faria, P. (2017). *Relatório de estágio pedagógico, desenvolvido na Escola Básica e secundária Quinta das Flores, junto da turma do 11ºD, no ano letivo de 2016/2017*. Relatório de estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Paulo Alexandre Macedo Faria, aluno Nº2012142763, aluno do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 15 Junho de 2017

(Paulo Alexandre Macedo Faria)

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final desta etapa, é com imenso prazer que olho, de forma orgulhosa, para o caminho percorrido. Cabe-me a mim, agradecer aos principais intervenientes nesta fase da minha vida.

À minha família, por todo o apoio manifestado desde o início da minha vida académica, por estarem presentes em todos os momentos. Dentro destes, um muito obrigado aos meus pais, pela educação e valores que me transmitiram e permitiram ser a pessoa que sou hoje.

À Adriana Gonçalves, pela atenção, pelo carinho e por ter sempre uma palavra nos momentos essenciais desta etapa, estou grato por tudo. À sua família, por ser uma extensão da minha própria família, pelos conselhos, por me motivarem nos momentos mais complicados e por terem sempre uma palavra de apreço em todas as fases desta etapa. A todos eles, o meu muito obrigado.

A todos os professores da FCDEF-UC, desde a Licenciatura em Ciências do Desporto ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Agradecimento especial ao professor Paulo Furtado pela entrega e dedicação, pela transmissão de conhecimentos e sobretudo, pela constante “provocação” do meu espírito crítico. Ao Mestre Antero Abreu, pela presença e por todo o acompanhamento nesta fase do meu ciclo de estudos. Ao Doutor Miguel Fachada por todo o apoio e disponibilidade demonstrada.

Aos alunos do 11ºD da EBSQF, por terem sido os protagonistas ao longo deste processo, pela dedicação e companheirismo no papel de alunos.

Ao núcleo de estágio pelo trabalho colaborativo ao longo do ano letivo, foram parte fundamental desta etapa, o meu muito obrigado.

Por fim, agradecer aos meus amigos André Cruz, Gabriel Veloso, Nuno Maia, Flávio Ferreira, Henrique Azevedo, Diogo Dias, Nuno Mendes, João Brito e Samuel Reis por serem os melhores amigos que poderia ter, são a família que eu escolhi.

“A great teacher is one who realizes that he himself is also a student and whose goal is not dictate the answers, but to stimulate his students' creativity enough so that they go out and find the answers themselves.”

Herbie Hancock

RESUMO

O presente documento surge no âmbito do 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 Estágio Pedagógico (EP) representou assim uma oportunidade de aplicação, em contexto real, dos conhecimentos adquiridos ao longo de um longo percurso académico, desde a Licenciatura em Ciências do Desporto ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo será realizada uma introdução ao presente documento. O segundo capítulo, será composto por uma contextualização da prática, definindo quais as minhas expectativas iniciais, as opções iniciais e a caracterização das condições de realização, que será dividida pela caracterização do espaço escolar, uma caracterização do grupo de Educação Física (EF) e uma caracterização da turma à qual foram lecionadas as aulas. O terceiro capítulo prende-se com a análise reflexiva sobre a prática pedagógica. Neste capítulo, procurarei debruçar-me sobre: o planeamento - refletindo acerca do planeamento a curto, médio e longo prazo; sobre a realização deste planeamento - procurando refletir acerca das quatro dimensões de intervenção pedagógica; a avaliação – procurando refletir acerca dos procedimentos em todos os momentos de avaliação; e reflexão acerca da atitude ético-profissional apresentada. O quarto e último capítulo será a abordagem ao tema de aprofundamento, procurando identificar, dentro do binómio Disciplina-Indisciplina, perceber quais são os comportamentos de indisciplina mais frequentes nas aulas de EF e perceber a gravidade dos mesmos. Estes dados serão comparados relativamente a professores experientes e professores estagiários. A amostra será composta por trinta elementos, quinze professores experientes e quinze professores estagiários, estando estes em escolas diferentes mas todas no centro da cidade de Coimbra.

Palavras chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino-Aprendizagem. Disciplina-Indisciplina. Comportamentos de indisciplina.

ABSTRACT

This document emerges within a Masters Degree in the Teaching of Physical Education at basic and secondary High school students under the responsibility of the Sport Sciences and of Physical Education faculty in the University of Coimbra. The Teacher Training has, therefore, represented an opportunity to apply, in real context, all the acquired pieces of knowledge along the vast academic path, from the graduation in Sport Sciences to the Masters focusing upon Physical Education, particularly related to basic and secondary high school students. This training report is to be perceived in a four chapters frame, being the first one dedicated to the obvious document introduction, while the second consists of a practice contextualizing, defining, thus, my initial expectations, options and circumstances associated to the accomplishment conditions, being this one section divided in the characterization of the school grounds, a description of the Physical Education group, as well as of the students to which classes were taught. Passing to the third part, the reader will be there confronted with a reflexive analysis over the pedagogical practice. In this area, I'll be aiming at debating: the planning - reflecting also about its short, middle and long terms; the planning conceiving- trying to discuss the four dimensions of pedagogical approach; the assessment- within a reflection about all its moments; and a natural evaluation about the presented ethical-professional attitude. The fourth and last chapter will be an approach to the deepening topic, trying to identify in the binomial Discipline-Indiscipline and understand which are the most upsetting and frequent behaviors in Physical Education, as well as their gravity. This data is being compared to related experient teachers and trainee teachers. The sample will be constituted by thirty elements, fifteen experient teachers and another fifteen of trainee teachers, being all these in different schools, although all in the perimeter of Coimbra's center.

Keywords: Teacher Training. Physical Education. Teaching-Learning. Discipline-Indiscipline. Disturbing Behaviors.

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO PRÁTICA	17
1. Expectativas iniciais	17
2. Opções iniciais	19
3. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO.....	20
3.1. Caracterização da escola.....	20
3.2. Caracterização do grupo.....	21
3.3. Caracterização da turma.....	22
CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	24
1. Planeamento	24
1.1. Plano anual.....	24
1.2. Unidades didáticas.....	27
1.3. Planos de aula	32
2. Realização	35
2.1. Dimensão Instrução	35
2.2. Dimensão Gestão	38
2.3. Dimensão Clima e Disciplina	40
2.4. Decisões de ajustamento.....	42
3. Avaliação.....	43
3.1. Avaliação Diagnóstica.....	44
3.2. Avaliação formativa.....	46
3.3. Avaliação sumativa.....	47
4. Dimensão 2 e 3	48
4.1. Área 2 – Gestão intermédia da escola	49
4.2. Projetos e parcerias	50
5. Atitude ético-profissional	53
6. Reflexões finais	54
CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	56
1. Introdução	56
2. Objetivos	56

3. Enquadramento teórico	57
3.1. Disciplina	57
3.2. Indisciplina	58
3.3. Perceção de comportamentos de indisciplina nas aulas de EF	61
3.4. As principais causas de indisciplina	63
4. Metodologia.....	67
4.1. Amostra	67
4.2. Procedimentos.....	68
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	69
5.1. Frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina	69
5.2. Correlação entre comportamentos de disciplina e a sua frequência	71
5.3. Diferenças entre professores estagiários e professores experientes	72
6. Conclusões	74
7. Limitações do estudo.....	75
Bibliografia	76
Anexos.....	83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Decisões de ajustamento predominantes nas diferentes Unidades Didáticas	42
Tabela 2 - Fontes de stress nos professores	63
Tabela 3 - Lista e frequência dos acontecimentos observados por Piéron e Emonts, 1988	66
Tabela 4 - Percentagem de comportamentos de indisciplina de acordo com as diferentes categorias (Oliveira, 2001)	67
Tabela 5 - Revisão acerca dos ciclos de vida dos professores	93
Tabela 6 - Frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina, na ótica de professores estagiários e professores experientes.....	101
Tabela 7 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “insulta/ameaça colegas”	102
Tabela 8 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “agride colegas”	102
Tabela 9 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “provoca/goza com o professor”	102
Tabela 10 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “não obedece a ordens/instruções”	103
Tabela 11 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “insulta/ameaça o professor”	103
Tabela 12 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “distrai colegas e obriga a interromper a aula”	103
Tabela 13 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula”	104
Tabela 14 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “fala sem autorização ou em momentos inapropriados”	104
Tabela 15 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “distrai-se sozinho sem perturbar a aula”	105
Tabela 16 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “distrai momentaneamente colegas sem perturbar a aula”	105
Tabela 17 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “fala sem autorização ou em momentos inapropriados”	106

Tabela 18 - Teste de Mann Whitney para definição de diferenças estatisticamente significativas entre professores experientes e professores estagiários em relação aos comportamentos definidos como mais graves107

Tabela 19 - Teste de Mann Whitney para definição de diferenças estatisticamente significativas entre professores experientes e professores estagiários em relação aos comportamentos definidos como mais frequentes107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Comportamentos de Disciplina e Indisciplina	59
Figura 2 - Certificado de participação na ação de formação "Rugby nas Escolas"	108
Figura 3 - Certificado de participação nas "III Jornadas Científico-pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física"	108
Figura 4 - Certificado de apresentação da componente de investigação nas "III jornadas Científico-pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física	108
Figura 5 - Certificado de participação na "6ª oficina de Ideias em Educação Física"	108
Figura 6 - Certificado de presença no "VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física"	108

LISTA DE ABREVIATURAS

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

UC – Universidade de Coimbra

EBSQF – Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

UD – Unidade Didática

MED – Modelo de ensino desportivo

FB - Feedback

FETE-UGT - *Federación estatal sectorial de la Unión General de Trabajadores*

EE – Encarregado de Educação

H₀ – Hipótese nula

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

No âmbito do EP, que é parte integrante nas unidades curriculares contempladas no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade de Coimbra (UC), surge o presente documento. Este é resultante de um ano letivo de estágio na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), no ano letivo de 2016/2017, lecionando as aulas de EF da turma D do 11º ano, turma essa do curso de Artes Visuais. Esta etapa formativa teve o acompanhamento do professor cooperante da EBSQF, professor Paulo Furtado e do professor orientador da FCDEF-UC, Mestre Antero Abreu.

A unidade curricular de EP, permite aplicar todos os conhecimentos adquiridos no decorrer de uma extensa etapa de formação. Nesta etapa, existe um desafio muito interessante, o desafio de ensinar os alunos e de aprender os conteúdos através de uma busca autónoma e de uma autoformação, orientada pelos professores responsáveis. Este primeiro contacto com os alunos, com a função docente e com todos os constrangimentos da mesma, prepara-nos para o futuro, que será a inserção profissional. De forma a reforçar as afirmações anteriores, Ruas (2001), afirma que “a passagem de estudante a professor estagiário também significa descontinuidade tripartida, da instituição de formação para a escola, de aluno estagiário a futuro professor e da teoria para a prática”.

Todo este processo é bastante enriquecedor, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista formativo. Este primeiro contacto, extremamente complexo e novo, com a comunidade escolar, principalmente com os alunos, levanta determinados problemas que não eram encontrados antes de estarmos inseridos neste contexto. Qualquer aprendizagem pressupõe este tipo de problemáticas, sendo que neste determinado contexto, todas as adversidades foram fator de aprendizagem.

Assim sendo, o presente documento, procura refletir acerca do trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas durante o período do EP. Este documento será essencialmente dividido em três partes fundamentais:

- 1) Contextualização prática – em que serão abordadas as expectativas iniciais, as aprendizagens pretendidas e uma caracterização das condições de realização do estágio;

- 2) Análise reflexiva acerca da prática pedagógica – tal como o nome indica, esta fase do relatório será uma reflexão acerca de diversos pontos-chave do estágio. Dentro deles, uma análise acerca:
 - a. Do planeamento - constituído pelo plano anual, unidades didáticas e planos de aula;
 - b. Da realização – abordagem acerca da aplicação do planeamento, tendo em consideração as quatro dimensões de intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima e disciplina) e decisões de ajustamento.
 - c. Da avaliação – reflexão acerca das modalidades de avaliação realizadas, sendo elas a autoavaliação, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa;
 - d. Atitude ético-profissional – reflexão acerca dos princípios e valores que regem a função docente.
 - e. Reflexões finais – elações finais acerca do EP.
- 3) Abordagem ao tema de aprofundamento – análise e tratamento de dados relativos ao binómio disciplina-indisciplina, procurando perceber quais os comportamentos de indisciplina mais frequentes nas aulas de EF e quais representam maior gravidade, na ótica de professores experientes inseridos na carreira e professores estagiários, procurando verificar as diferenças entre estes dois grupos docentes.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO PRÁTICA

1. Expectativas iniciais

Com a inserção no contexto real de ensino e aprendizagem, o grande desafio que se colocava inicialmente era a mobilização dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de toda a formação académica, mais especificamente, os conhecimentos adquiridos nos anos de Licenciatura e primeiro ano de Mestrado, para a prática, adaptando-os à situação específica vivenciada. O desafio de aplicar em contexto prático as aprendizagens dos anos anteriores e de estar em constante adaptação ao público-alvo, foi com certeza um desafio enorme e que só com muito trabalho, dedicação, empenho e organização foi superado.

Na função de professor estagiário, cabe-nos ensinar os alunos de acordo com os saberes próprios da profissão, auxiliando com investigação e reflexão acerca dos ensinamentos que pretendemos transmitir; procurar a inclusão de todos os alunos, adaptando os estilos de ensino de acordo com as características individuais de cada aluno e garantir que todos adquiram um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, sustentadas no currículo das escolas; procurar desenvolver não apenas as capacidades dos alunos na sala de aula mas também as capacidades que podem ser transportadas para o seu dia-a-dia, tais como a autonomia, a ajuda mútua, o espírito cooperativo e competitivo entre outras; evitar quaisquer tipos de exclusão, seja do tipo religiosa, étnica, física, cultural, sexual, comportamental, económica entre outras, promovendo e criando estratégias para as combater no sentido de criar um ambiente inclusivo onde cada aluno, com as suas características individuais (muito) específicas possa desenvolver-se de igual modo sem o receio de ser rejeitado pelos demais.

Inicialmente, o EP, foi motivo de ansiedade, nervosismo e alguma intranquilidade, uma vez que seria o primeiro contacto com a realidade das escolas, a interação com um grupo de alunos que depende do professor para adquirir conhecimentos, a carga de trabalhos a que os professores são submetidos, não apenas no desenvolvimento da sua atividade docente, mas também a sua intervenção nos órgãos de gestão intermédia das escolas, tais como a direção de turma, a coordenação de departamentos, grupos disciplinares e desporto escolar, o contacto com a direção da escola e o reconhecimento como um dos demais, um elemento do corpo docente da escola. Apesar deste receio na adaptação à atividade docente, a

experiência que adquiri no treino desportivo de crianças e jovens, o contacto no primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física com os alunos da Escola Básica Silva Gaio, onde era prestado serviço à escola no planeamento e operacionalização de treinos de futsal, permitiram que, num primeiro contacto, houvesse maior à vontade.

Após as primeiras semanas de aulas, as expectativas iniciais estavam em concordância com a realidade. De acordo com a experiência vivenciada, as expectativas iniciais confirmaram-se relativamente à aquisição de conhecimento prático e teórico, entendimento das funções de gestão intermédia das escolas (principalmente no que diz respeito à direção de turma), funções dos intervenientes no processo educativo e como elas se articulam em contexto escolar, entre todas as restantes tarefas e dinâmicas da escola em que os professores estão envolvidos. Com o trabalho colaborativo realizado pelo núcleo de estágio, em consonância com os professores orientadores que estiveram sempre bastante presentes em todo o processo, as aprendizagens são mais relevantes, principalmente no que diz respeito à intervenção em contexto prático.

Em suma, com a inserção no EP, o objetivo passa por recolher o máximo de experiências e de aprendizagens que nos permitam desenvolver ferramentas a aplicar em tempos futuros. No fundo, com este primeiro contacto com a realidade, é pretendido que sejam aplicados os conhecimentos teóricos e mobilizado todo o conhecimento adquirido, em prol de conseguir novas aprendizagens para os nossos alunos. Outro fator que consideramos essencial, é a fomentação de uma “massa crítica”, de um pensamento diferenciado dos demais, uma capacidade de analisar uma situação e conseguirmos diferenciar-nos de uma pessoa que não tem a mesma formação, através de um raciocínio lógico e sustentado em ciência. Desta forma, com a aquisição de conhecimentos e sobretudo experiência educativa, será possível, num futuro a longo prazo, desempenhar a função docente de uma forma íntegra, autónoma e responsável, possibilitando aos alunos a aquisição de conhecimentos ligados à EF, cumprindo o seu processo ensino-aprendizagem com sucesso.

2. Opções iniciais

O início do período de estágio era um momento aguardado com uma dicotomia de nervosismo-ansiedade. Ambos os sentimentos funcionaram como uma ignição para abordar o período de estágio com vontade de cumprirmos as nossas funções com o máximo de rigor e competência. A primeira decisão a tomar prendia-se com a escolha da escola onde iria ser realizado o EP. Esta decisão foi bastante complexa, isto porque pretendia juntar as boas relações de trabalho com alguns colegas com quem realizei todo o percurso académico, a proximidade do centro da cidade, de forma a facilitar os deslocamentos e a procura de uma escola que pudesse criar desafios devido à sua diversidade, quer no que diz respeito ao currículo da escola e a sua oferta formativa, quer pelo facto de reunir alunos de diversos meios. Desta forma, a escola recaiu sobre a EBSQF, escolha esta que aponto como a melhor que poderíamos ter tido nesta fase inicial, isto por a escola ter condições espaciais, materiais e sobretudo humanas que enriqueceram bastante o nosso processo formativo enquanto professores estagiários.

Tomado o primeiro passo, chegava finalmente a primeira reunião com o Professor orientador da escola. Esta reunião servia para uma primeira apresentação pessoal, seguida de uma apresentação da escola, principalmente dos espaços desportivos. Nesta primeira reunião foram-nos apresentados alguns elementos do corpo não docente da escola e alguns Professores que nesta se encontravam. Este primeiro encontro serviu também para calendarizar reuniões futuras, das quais surgiriam as primeiras tarefas de planeamento do ano letivo.

Surgia mais uma questão a resolver, quais as turmas de cada professor estagiário? A seleção foi simples, tendo o professor orientador colocado a decisão nas nossas mãos, isto porque eram todas turmas de 11^o ano. Dois colegas escolheram inicialmente as turmas, tendo sobrado duas, sendo que destas duas dei liberdade de escolha a outro colega, sendo que os horários eram compatíveis com as atividades desenvolvidas fora do estágio. Foi então desta forma que a turma D do 11^o ano ficou definida como a que iria acompanhar.

As tarefas subsequentes apareceram já após a primeira reunião de conselho de turma, reunião onde foi realizada uma apresentação dos professores e as estratégias para o início do ano letivo. As tarefas que ficaram definidas foi a

elaboração de todo o planeamento que está por detrás de todo o desenrolar do ano, como o plano anual, planificação anual, unidades didáticas e a caracterização da turma. Esta caracterização entra na dimensão 2 do estágio, estando inserida no projeto de acompanhamento ao diretor de turma.

Um dos pontos fundamentais para dar continuidade às tarefas anteriormente referidas, seria a seleção das matérias a abordar. O professor orientador deu liberdade na escolha das matérias a abordar, colocando a condicionante de variar as matérias abordadas no ano anterior. Desta forma, o núcleo de estágio optou por abordar a ginástica de solo e de aparelhos, o badminton, o atletismo, o andebol e o tag rugby. Estas matérias acabavam por trazer imensos desafios, quer ao nível do planeamento quer ao nível de preparação, uma vez que estávamos a sair totalmente da nossa zona de conforto.

Finalizando os aspetos iniciais mais importantes, salientar que as tarefas de planeamento inicial foram elaboradas, traçando os objetivos a atingir em cada bloco de matéria. Esta planificação inicial foi, naturalmente, sofrendo alterações ao longo do ano, isto porque qualquer planeamento é uma declaração de intenções, que podem ou não resultar, estando sempre aberto a decisões de ajustamento de forma a aperfeiçoar o que inicialmente estava previsto. Assim, as restantes tarefas foram surgindo, tendo o núcleo de estágio funcionado muito bem, em consonância com os professores orientadores, conseguindo realizar todas as tarefas e conseguindo ao mesmo tempo colaborar nas tarefas paralelas do grupo de EF da escola.

3. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

3.1. Caracterização da escola

A EBSQF fica situada no tecido urbano da cidade de Coimbra, na freguesia de Sto. António dos Olivais. Em 2010/2011, através da Parque Escolar, sofreu uma intervenção de melhoria nas condições de uso, de gestão e de manutenção. Estas alterações permitiram a integração da, agora designada, Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. Esta comunhão de espaços físicos possibilitou o aumento da oferta educativa de ensino artístico, o que constitui, em si mesmo, uma marca diferenciadora da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. A escola ficou

também munida de excelentes condições para acolher alunos com dificuldades de locomoção, estando adaptada para qualquer dificuldade, como é o caso dos elevadores no edifício principal e de todas as rampas de acesso às diferentes instalações. Deste modo, a escola passou a dispor de melhores instalações e de modernos equipamentos. As salas de aulas distribuem-se por quatro blocos, A, B, C e D, estando todas equipadas com material adequado.

O mais recente edifício acomoda um auditório com 387 lugares, a biblioteca, o refeitório, o bar e espaços de apoio administrativos, bem como espaços letivos específicos, tais como os laboratórios e as salas destinadas ao ensino e à prática da música. Estas instalações podem funcionar com autonomia em relação aos espaços de educação mais formal e fora das horas normais de funcionamento letivo.

A utilização conjunta permitiu a partilha de espaços que são comuns às duas instituições, tais como o auditório, salas de dança, sala de professores, secretaria, entre outros. Para esta articulação, a escola ficou apetrechada de novas e modernas instalações e de equipamentos adequados, destacando-se a biblioteca, os gabinetes de trabalho para docentes e as instalações desportivas. Dentro destas instalações, a escola é composta por excelentes condições para a EF. A escola dispõe de 1 pavilhão, 1 campo exterior descoberto com pista de atletismo e caixa de areia, um campo exterior coberto e um campo para prática deliberada nos intervalos, composto por um campo de futsal, um campo de basquetebol e um campo de voleibol.

No presente ano letivo (2016/2017), a Escola é frequentada por 1091 alunos. Destes alunos 369 pertencem ao ensino básico e 722 do ensino secundário. No ensino secundário, a oferta educativa compreende os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e os cursos profissionais de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico Auxiliar de Saúde e, em articulação com o Conservatório de Coimbra, o curso de Instrumentista de Jazz.

Para finalizar, caracterizando os valores que a escola defende, deixo a citação relativa ao lema da escola, que é exposto no projeto educativo da mesma:

“Todos diferentes com iguais oportunidades de sucesso educativo”.

3.2. Caracterização do grupo

No ano letivo 2016/2017, o grupo de EF era constituído por onze professores, incluindo o professor cooperante. Para compor este grupo juntaram-se quatro

professores estagiários, ficando o grupo com quinze elementos. Relativamente ao grupo de estágio, era constituído por quatro alunos, estando estes a lecionar as suas aulas no ensino secundário com turmas do 11º ano, sendo elas o 11ºA, 11ºB, 11ºC e 11ºD.

O grupo de EF insere-se no departamento de expressões, juntamente com os professores dos grupos de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Artes Visuais e Educação Especial. O departamento tem um gabinete de reuniões no bloco principal da escola, junto à sala de professores, e gabinetes dos restantes departamentos da escola. O departamento é coordenado por uma professora do grupo de Artes Visuais, sendo que o grupo de EF tem um coordenador específico. O grupo é regido pelo regulamento interno da escola e pelo regulamento interno do próprio grupo de EF.

Relativamente à representatividade da escola através do Desporto Escolar, a escola oferece: o badminton, o futsal, o golfe, o ténis de mesa e o voleibol. Para cada uma destas matérias está definido um professor responsável, sendo estes coordenados por um professor coordenador do Desporto Escolar na escola.

3.3. Caracterização da turma

Para realizar a caracterização da turma, foi elaborado um questionário (anexo 1) para aplicar à turma. Este questionário foi aplicado no dia da apresentação à turma, procurando obter os dados o mais rápido possível, para que na primeira reunião de conselho de turma fosse apresentada a sua caracterização.

A turma do 11ºD pertence ao curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. A turma é constituída por 24 alunos, dos quais 17 são do género feminino e 7 do género masculino. As idades dos alunos da turma estão compreendidas entre os 15 e os 18 anos, localizando-se a média de idades dos alunos nos 16 anos. Destes alunos que constituem a turma, 7 deles já reprovaram pelo menos uma vez. Posto este cenário de reprovações, a aplicação do questionário foi realizada apenas a 22 alunos, excluindo desta forma os alunos que apenas têm uma unidade curricular. Na disciplina de EF, o número de alunos inscritos é de 16 alunos, sendo que no final do 1º Período

houve a inserção de um aluno por transferência de turma, aumentando assim o número de alunos para 17.

Relativamente às preferências dos alunos, após a aplicação do questionário, é possível verificar uma tendência para o Desenho, Inglês e EF. Em contrapartida, as disciplinas que os alunos menos gostam são a Geometria Descritiva, o Inglês e o Português. No que diz respeito à EF só dois alunos afirmaram não gostar da disciplina. Muitas vezes, o gosto por uma disciplina, é condicionado pelo sucesso que temos na mesma, sendo que este sucesso adquirisse com a prática e com o estudo.

Em relação às atividades extracurriculares, a predominância vai para as práticas desportivas, onde 8 alunos afirmam despende o seu tempo. Dentro destas tarefas extracurriculares, os alunos dispõem entre 1 a 9 horas semanais, estando o intervalo das 3 às 5 horas semanais como o que tem maior predominância.

Relativamente à disciplina de EF, foi perceptível que a turma se situava num nível elementar e intermédio, tendo apenas dois alunos com um nível avançado. Esta divisão pelos grupos assumia formas diferentes de matéria para matéria, sendo que as evidências retiradas são do aspeto geral da turma. As principais características da turma, do ponto de vista psicomotor, eram o empenhamento motor intermitente, não havendo uma manutenção do nível de empenho no decorrer da aula, uma disponibilidade física positiva, com a maioria dos alunos a gostarem de realizar as tarefas da aula e um domínio técnico das matérias razoável. No que concerne ao ponto de vista cognitivo, a turma revelava algumas dificuldades. Estas dificuldades estavam relacionadas tanto com o conhecimento específico das matérias mas também em relação às dificuldades em perceber as dinâmicas dos exercícios. Do ponto de vista socioafetivo a turma demonstrava ser uma turma bem comportada e com boas relações entre os pares.

Ainda do ponto de vista da EF, é importante verificar os aspetos relacionados com a saúde. No geral, a turma não apresenta problemas de saúde assinalável, sendo que tem 4 casos clínicos que provocam algumas contingências na EF. Uma aluna tem uma doença coronária, sendo que as aulas têm de ser adaptadas à condição da mesma. Uma aluna sofreu um transplante do fígado e apesar de não ter condicionantes na prática requer alguma atenção. Os restantes dois casos prendem-se com problemas de asma, tendo estes influência direta nas aulas de EF.

CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Planeamento

Quando falamos em planeamento é importante definir este conceito e distingui-lo de plano. Para Haydt (2011) “o plano é o resultado, é a culminância do processo mental de planeamento”. A planificação é um momento desencadeador de reflexões acerca da prática do ensino (Bento, 1998). Esta e a sua posterior análise e avaliação do ensino é essencial. Segundo este autor, “o ensino mediante planificação e análise, adquire contornos de uma atividade racional, humana, mas também porque, deste modo, o professor se liberta de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo”.

Para Haydt (2011), planear é analisar com um espírito crítico e reflexivo acerca das condições existentes numa determinada realidade específica, procurando prever as formas alternativas de ação e superar eventuais dificuldades atingindo os objetivos delineados. Assim, o planeamento “é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão” (Haydt, 2011). A mesma autora, citando Nélio Parra, afirma que planear consiste em decidir acerca do que vamos fazer, quando vamos fazer, como será realizado e o que devemos analisar de forma a verificar se o que pretendemos foi atingido.

Em jeito de análise das afirmações anteriores, é possível verificar que o planeamento é essencial na função docente. A função deste é orientar a prática, tendo em conta a sua especificidade, não podendo assim assumir um carácter rígido e absoluto, pois uma das características do ensino é estar em constantes modificações (Libâneo, 1994, pp. 222-235). Moura *et. al* e Bento (1998), quando se fala em planeamento, afirmam que este implica três dimensões diferentes: curto prazo através de planos de aula, médio prazo através das unidades didáticas e longo prazo através do plano anual.

1.1. Plano anual

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.” (Bento, 1998).

Stănescu, procurou saber qual o planeamento que os professores de EF mais valorizavam. No seu estudo, concluiu que os professores elegeram o plano anual como um dos documentos mais importantes no planeamento em EF, com uma percentagem de 49.2%. Bento afirma que, a elaboração do plano anual é uma necessidade objetiva, corroborando com os dados obtidos por Stănescu.

O plano anual é de extrema importância, sendo através deste que os professores definem aquilo que os seus alunos devem ser capazes no final do ano letivo. Dada esta importância, o plano anual foi o primeiro documento a elaborar no âmbito do EP. O ponto de partida para a elaboração deste documento é o estudo do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), os seus objetivos, as normas e orientações, consulta do regimento interno da escola, análise reflexiva acerca das metas da EF e se possível, procurar informações acerca do passado da turma. Alguns objetivos do PNEF são ambiciosos de mais para aquele que é o nível da turma, pelo que, houve ajustamentos realizados aos objetivos aquando da realização deste plano anual. Contudo, como afirma Libâneo (1994), o planeamento assume uma declaração de intenções, sendo estas mutáveis. Um dos aspetos que mais poderá mudar são os objetivos, devendo assim estar o plano anual aberto a melhorias e ajustamentos, dado o carácter imprevisível do processo ensino-aprendizagem.

Após uma primeira fase de recolha de informação, o primeiro passo na elaboração do plano anual, foi a calendarização das tarefas previstas para a turma do 11ºD, resultando numa Planificação Anual (anexo 2). Através desta planificação anual foi possível verificar quantas aulas estavam disponíveis para a lecionação de cada bloco de matéria e perceber quando irão acontecer as rotações dos espaços (estratégia utilizada na EBSQF para garantir a equidade na utilização dos espaços). Esta decisão aconteceu devido ao facto de procurarmos estabelecer objetivos enquadrados com as condições que iríamos ter na realidade. Apesar desta tarefa se sobrepor aos objetivos específicos de cada bloco de matéria, não se sobrepôs ao estabelecimento de objetivos gerais a todas as matérias a abordar. Segundo Bento (1998), quando estabelece uma ordem de tarefas para a elaboração do plano anual, existe uma linha ténue entre a primeira análise dos documentos orientadores até à distribuição e ordenamento das horas e matérias, sendo que no nosso caso específico, houve uma espécie de união entre a fase de estabelecimento de objetivos e distribuição e ordenamento das horas e matérias.

Ainda dentro desta primeira fase de elaboração do plano anual, do ponto de vista da caracterização das condições de realização, foi elaborada uma caracterização do meio escolar, uma caracterização da escola, onde foram analisadas as condições espaciais, materiais e humanas da escola. Dentro das condições humanas foi elaborada uma pequena caracterização do grupo de EF. Para melhor adequar o ensino aquilo que são as características específicas em que se concretiza, na escola, foi também necessário perceber como funciona a rotação dos espaços. Este funcionamento, tal como referido anteriormente, permite uma maior equidade e equilíbrio na utilização dos espaços da escola, garantindo boas condições a todas as turmas. De forma a conhecer melhor o contexto específico, surgiu a necessidade de realizar uma caracterização da turma. Esta tarefa surgiu enquadrada com o acompanhamento à direção de turma, juntando assim os dados de forma a poder utilizar em ambos os contextos. Esta caracterização facilita a adequação de todo o plano anual às especificidades da turma.

Após terminar as tarefas de preparação “intermédia” surgiam as tarefas com maior especificidade, como o caso dos objetivos específicos dos blocos de matéria. Após delinear os objetivos faltava então definir quais os conteúdos e a sua distribuição temporal. Esta distribuição foi sofrendo alterações durante o ano letivo, assumindo assim o caráter mutável apontado por Libâneo (1994). Após estas tarefas, já com o conhecimento da turma pela análise da caracterização da mesma por indicações do professor orientador, foram elaboradas as estratégias de ensino a ser utilizadas ao longo do ano letivo. “Uma estratégia de ensino é uma forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real” (Carreiro da Costa, 1994). Segundo Piéron (1996) as estratégias de ensino são utilizadas pelos professores, de modo a atingir os objetivos do programa de formação. De acordo com os objetivos que se pretendem alcançar, tendo em conta um contexto específico, a opção pela utilização de uma determinada estratégia de ensino, deverá ser contextualizada visto a inexistência de uma estratégia de ensino ideal.

Após delinear as estratégias de ensino, surge a necessidade de planejar quais os estilos de ensino a utilizar. Nérici (1987) afirma que “um professor não deve escravizar-se a nenhum método ou técnica de ensino. Não esquecer que todos esses recursos devem ser vistos como meios, e não como fins em si, pelo que o professor

precisa de ser livre a fim de mais conscientemente poder observar, comparar e pesquisar, visando tornar o ensino mais ajustado aos seus alunos e mais eficiente quanto aos seus resultados”. A nossa opinião vai muito ao encontro desta citação. Embora consideremos fundamental serem definidos os estilos de ensino a utilizar tendo em conta o contexto específico, pensamos que o professor deve gerir a forma mais indicada de lidar com a sua turma e ajustar o estilo de ensino a cada situação específica. Este foi mais um dos parâmetros que sofreu alterações relativamente ao estabelecido inicialmente. Com o decorrer do ano letivo e com a turma a moldar-se ao que pretendíamos, foi possível utilizar estilos de ensino diferentes, articulando até vários estilos na mesma unidade didática ou até mesmo em cada aula, provocando diferentes estímulos nos alunos e conseqüentemente aprendizagens distintas.

Por fim, foi delineado o formato de avaliação, que se dividiu em avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação. Neste parâmetro, nos blocos de matéria onde sabíamos à partida que os alunos não dominavam, a avaliação diagnóstica perdia parte do seu efeito. Ainda assim, foi sempre mantida em todas as unidades didáticas, servindo nos casos em que a turma era mais introdutória, como aula de avaliação diagnóstica e uma “pré-introdução” da matéria, preparando os alunos para uma fase mais introdutória.

1.2. Unidades didáticas

De acordo com Bento (1998), “as unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina”. Estas constituem “unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

Relativamente à elaboração das unidades didáticas (UD), procuramos manter uma estrutura fixa, estrutura esta que facilitava a sua manipulação e consulta. Deste modo, a UD era constituída por um enquadramento histórico das matérias; uma apresentação da matéria, explicando as suas regras e especificidades; os recursos (materiais, humanos, espaciais e temporais) disponíveis para a lecionação das aulas; os conteúdos técnicos/táticos de cada matéria, com uma apresentação das componentes críticas de cada conteúdo, bem como os seus critérios de êxito e erros mais comuns; a extensão e sequenciação desses mesmos conteúdos; delinear quais os objetivos a atingir com a UD; definição das diferentes estratégias de ensino a utilizar

ao longo da UD; a seleção dos exercícios critério que compõe uma progressão pedagógica; e o formato da avaliação, dividida pelo domínio cognitivo, socioafetivo e psicomotor, assentando naquilo que são os critérios de avaliação da disciplina de EF. Como anexo são acrescentadas as grelhas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (anexo 3).

A construção da UD era subsequente à realização da avaliação diagnóstica. Esta avaliação comprometia a seleção dos conteúdos a lecionar, condicionando também a extensão e sequenciação dos conteúdos. Assim, a UD está diretamente dependente de uma primeira análise do contexto específico, um primeiro contacto com a turma para definir o ponto de partida. Apesar da construção da UD ser feita antes do primeiro contacto com a turma na respetiva matéria, após esta primeira análise, a UD pode sofrer alterações, principalmente no que concerne aos objetivos e extensão dos conteúdos. Em jeito de análise ao planeamento e aplicação da UD, foi realizado um balanço final. Este balanço permitia avaliar o planeamento e aplicação da UD, percebendo quais os aspetos a melhorar.

A construção de todas as UD's colocavam o aluno como centro do processo educativo, como preditor do que seria o processo ensino-aprendizagem. Mc Combs e Whisler (1997) dizem que o modelo de aprendizagem centrado no aluno necessita de ter um foco tanto nos alunos quanto nas aprendizagens. “Esta perspetiva assume que os professores devem compreender a realidade dos alunos, apoiar as suas necessidades básicas de aprendizagem assim como as capacidades existentes. Isto requer conhecer cada aluno e compreender o processo de aprendizagem” (Cortés). O foco das soluções propostas era o aluno, sendo assim, na elaboração da UD, procuramos garantir especificidade suficiente para que chegássemos aos pontos fulcrais de intervenção.

As estratégias de ensino fazem referência à forma de ensinar, pretendendo responder à questão “como ensinar?”. Estas estratégias são como caminhos para o professor traçar para conseguir que os alunos aprendam, são também elas caminhos que orientam o ensino para alcançar os seus objetivos, conseguindo assim atingir as aprendizagens planeadas. Diaz (1998) descreve estratégias de ensino como o estilo que o professor utiliza para transmitir o que quer ensinar, assim como a forma que planeia a aprendizagem dos alunos. Tendo por base a importância que estas estratégias têm na aula de EF, procuramos que para todas as dimensões de

intervenção pedagógica, fossem delineadas estratégias que favorecessem a obtenção dos resultados pretendidos. No cômputo geral das UD's, identifiquei as estratégias utilizadas que mais resultados obtiveram:

- Divisão da turma por grupos de nível – divisão dos alunos por grupos de nível igual, procurando ter três níveis (introdutório, elementar e avançado) e misturando os grupos conseguindo grupos heterogêneos. Esta opção vai de encontro ao apresentado pelo professor Luís Bom na VI edição do Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, onde afirmou que a divisão de grupos de nível funciona de duas formas, quando os grupos são divididos por nível de proficiência, há uma clara tendência para os alunos de nível superior obterem mais aprendizagens, sendo que quando os grupos são misturados os alunos de nível mais introdutório obtêm maiores benefícios. Dado que a minha opinião é semelhante, na aplicação das UD's foi procurado este equilíbrio.
- Progressões pedagógicas – no ensino de cada conteúdo que constitui cada UD, procuramos abordar esses conteúdos decompondo-os, simplificando a tarefa e complexificando ao longo do tempo. Estas tarefas eram assim adequadas a cada grupo de alunos e permitiam que os alunos adquirissem o conhecimento de forma sustentada e consolidada.
- Aprender jogar jogando – a utilização de modelos de ensino que privilegiam o jogo, como o *Teaching Games for Understanding*, originário dos autores Bunker e Thorpe, que em 1982 criaram uma abordagem no sentido de contrapor as tendências mais tradicionais de ensino (Clemente, 2014).
- Demonstração – após a análise das características da turma, foi possível verificar a tendência que a turma apresentava imensas dificuldades nos momentos de instrução. Do ponto de vista cognitivo os alunos apresentavam dificuldades em perceber os exercícios da aula, principalmente quando eram relativamente mais complexos. Uma estratégia encontrada para procurar dissipar este problema foi a realização da demonstração dos exercícios sempre que estes eram novos. No decorrer do ano letivo, senti que em alguns momentos os alunos dependiam da demonstração para perceber o exercício, revelando alguma falta de concentração nos momentos em que instruí os exercícios. Para contornar esta situação, foi colocada alguma intermitência na

demonstração, querendo com isto dizer que em determinados exercícios não recorria à demonstração.

- Treinar a mente – a utilização do questionamento foi muito frequente. Como afirma Arslan (2006), “o questionamento é a ferramenta mais poderosa ao dispor dos professores, ensinando os alunos a pensar”. Neste parâmetro, foi necessário estudar a reação dos alunos ao questionamento, isto para identificar qual a melhor forma de aplicar as questões em função das reações dos alunos. Relativamente às questões apresentadas, é possível classificá-las em cinco categorias: as de aferição de conhecimento, de compreensão, de aplicação dos conhecimentos, de análise dessa aplicação e de avaliação.

“Ni el problema ni la pregunta son conocimientos, al contrario, son reconocimientos de ignorancia, pero abren espacio al conocimiento” José Marina.

Com a presença de matérias individuais e coletivas no decurso do ano letivo, importa salientar as abordagens a cada bloco de matéria, tendo em conta a sua especificidade. Nas matérias individuais o foco foi permitir que os alunos praticassem perto daquilo que são as execuções globais. Nestas, procuramos munir os alunos de uma boa bagagem técnica e permitir que fosse aperfeiçoando as suas execuções. Nas matérias coletivas a fragmentação do jogo em partes, exercitando em jogos reduzidos e condicionados foi uma constante. A predominância destes exercícios em detrimento dos exercícios mais analíticos foi clara, embora tenhamos utilizado ambos os estilos de exercício. Nestas matérias, a ideia era aproximar ao máximo os exercícios do contexto real do jogo, de forma a que quando houvesse transferência do exercício para o jogo a aplicabilidade fosse bem conseguida.

Assim, na UD de ginástica de solo e aparelhos, optámos por utilizar uma mistura de estilos de ensino. A predominância nesta UD foi a utilização de estações, dividindo os alunos em grupos heterogéneos que circulavam pelas várias estações realizando as tarefas de cada uma dessas estações, havendo assim um ensino recíproco. Em determinados momentos, quando observado que a turma não adquiria o elemento gímnico pretendido, foram utilizados exercícios com um estilo de ensino de comando e tarefa quando os alunos se mostravam mais empenhados. Durante as aulas os alunos exercitavam os elementos gímnicos de forma isolada, sendo que com o aproximar das avaliações, era pedido que os alunos realizassem sequências gímnicas com elementos gímnicos que dominavam, indo acrescentando ao longo das

aulas, sendo que no final da UD a avaliação seria realizada através de uma sequência gímnica. Em todas as aulas da UD eram explicadas as ajudas e normas de segurança para que os colegas conseguissem auxiliar as execuções, libertando o professor para estar disponível para auxiliar os alunos com maiores dificuldades. De forma a garantir desafios aos alunos mais aptos, foram criados exercícios ao longo da UD onde apenas os alunos de nível avançado poderiam executar. Desta forma conseguíamos ter as aulas ajustadas à capacidade de cada aluno e promover aprendizagens a todos eles.

Relativamente à UD de Badminton, a abordagem foi algo diferente. Apesar de ser uma matéria individual, envolve mais a competição. A divisão da turma por níveis foi também uma constante durante a UD. Estes grupos, de acordo com o referido anteriormente, foram alternando entre grupos homogéneos e heterogéneos. A abordagem à UD foi realizada através de exercícios critério onde os alunos aperfeiçoavam a sua técnica e tática. Inicialmente o foco foi na relação com a raquete e adaptação ao volante. Durante a UD foi procurado que os alunos aliassem o conhecimento técnico à sua aplicação e melhoria no desempenho durante o jogo. Quando o domínio do jogo foi mais conseguido, foi aplicado um torneio, utilizando o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Siedentop em 1994. Siedentop (2004) afirma que o MED é baseado no conceito de formação de equipas e de trabalho mútuo, adquirindo múltiplas aprendizagens. Este permite aos alunos, dentro de um tempo adequado, desenvolver as suas capacidades, aprendendo mais do que apenas as habilidades de cada matéria.

No que diz respeito à UD de Atletismo, a abordagem foi bastante diferenciada das demais. Nesta matéria a abordagem foi realizada não compartimentando as diferentes disciplinas do atletismo mas sim abordar a disciplina como um todo. Desta forma, apesar de haver algum foco no aperfeiçoamento técnico de alguns aspetos, houve maior ênfase em exercícios aproximados ao contexto real de execução. De forma a contribuir para este aspeto, foi criado um documento que estava presente em todas as aulas da UD, onde os alunos apontavam os seus melhores tempos/distâncias/altura nas diferentes disciplinas, competindo entre a turma mas procurando sempre bater os seus próprios recordes.

O segundo período finalizou com a UD de Andebol. Nesta matéria a divisão dos alunos por grupos de nível homogéneos prevaleceu nos exercícios critério, sendo que apenas nas formas jogadas se organizavam grupos heterogéneos. Esta opção teve

por base o facto de os alunos de nível introdutório não alcançarem o sucesso se, em exercícios critério, estiverem no mesmo grupo de elementos de nível avançado. Durante a UD foram privilegiadas situações de jogo reduzido em detrimento de exercícios analíticos, isto para que os alunos experienciassem situações mais parecidas com o jogo. Os exercícios de cariz analítico foram também utilizados mas sempre como complemento das situações reduzidas, como na exercitação de gestos técnicos de forma a garantir maior sucesso e compreensão do padrão motor sem que houvesse interferências.

A última UD foi o Tag Rugby. Nesta UD a abordagem foi realizada tendo em conta os grupos de nível dos alunos, utilizando novamente uma mistura de utilização entre grupos homogéneos e heterogéneos. Esta abordagem revelou-se a melhor opção, isto porque foi possível manter os alunos de nível mais avançado com um desafio constante e os alunos de nível mais introdutório a aprender com alunos do seu nível o que lhes permitia alcançar o sucesso. Nesta UD, houve um rutura na utilização dos estilos de ensino, deixando abordagens onde prevaleciam o estilo de ensino por comando, tarefa e descoberta guiada, passando a estilos de ensino que levassem os alunos a descobrir os conteúdos e a descobrir as melhores soluções para resolver os problemas. Desta forma, os estilos de ensino mais utilizados foi o ensino de produção divergente e a descoberta guiada. O papel do professor passa por regular as aprendizagens, fornecendo pistas e questionando os alunos com o objetivo de obter soluções para os problemas. Quando eram encontradas soluções havia uma demonstração e enquadramento teórico de forma a que os alunos obtivessem informações acerca das aprendizagens realizadas.

1.3. Planos de aula

“Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve correr, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos”. (Bento, 1998)

Bento (1998) define o plano de aula como o “elo final da cadeia de planeamento do ensino”. Este plano é realizado a curto prazo, estando por isso está dependente do plano anual e da unidade didática. O plano de aula é uma declaração de intenções,

onde o professor planeia o que pretende realizar na aula. Como os anteriores planeamentos este é passível de mudança, de adaptação, de decisões de ajustamento, de forma a enquadrar a aula à especificidade da turma, que pode mudar de uma aula para a outra, dependendo sempre do número de alunos, espaço disponível, entre outras condicionantes que podem fazer com que a implementação do planeamento não seja possível.

De forma a padronizar a atuação do núcleo de estágio, no início do ano letivo, decidimos elaborar um documento de plano de aula comum, que seria utilizado durante todo o ano. Este plano de aula contemplava uma primeira parte onde era assinalado o número da aula, o número de alunos dispensados da aula, a hora e local de realização da aula, a função didática, os recursos materiais necessários e os objetivos da aula. Relativamente ao corpo do planeamento, eram definidos os tempos totais e parciais dos exercícios, de forma a garantir uma melhor gestão do tempo de aula, definição dos objetivos específicos, descrição do exercício e a sua organização, as componentes críticas e os critérios de êxito e por fim quais as estratégias, estilos ou modelos de ensino a utilizar. Na parte final do planeamento havia ainda espaço para uma fundamentação das opções tomadas. Para além desta fundamentação, era ainda realizado, de forma posterior à aula, uma reflexão crítica ao planeamento, onde eram assinalados os aspetos de melhoria no planeamento e também nas quatro dimensões de intervenção pedagógica.

Bento (1998) apresentou uma estrutura tripartida da aula, em que esta se dividia em três partes fundamentais:

- Parte inicial – Esta fase não deve ser tida em conta como apenas uma fase de aquecimento. Nesta fase da aula, deve existir uma preocupação em criar situações pedagógicas, psicológicas e fisiológicas, favoráveis à realização da principal função da aula. Nesta fase da aula era realizada uma abordagem inicial, onde eram referidos os objetivos da aula e aspetos importantes para a organização da aula. Após esta fase eram realizados exercícios que sustentavam a parte fundamental da aula, sendo eles exercício de técnica individual específica, técnica de corrida, entre outros aspetos técnicos com enquadramento em jogo. Nesta fase, contrariando as tendências mais tradicionais, não foram utilizados exercícios de alongamento estático, isto porque, segundo confirmou Shrier (1999), alongamentos estáticos no pré-

treino, não tem efeitos em atividades que envolvem muitas contrações musculares. Pedro Correia (2012), afirma que quando são realizados alongamentos estáticos, estamos a reduzir as propriedades elásticas do músculo e a pôr em causa um eficaz funcionamento do ciclo de alongamento-encurtamento. Isto significa que irá haver uma redução na taxa de produção de força e por esse motivo um decréscimo na eficiência de movimentos balísticos. Assim, na parte inicial da aula, os exercícios eram sempre mais dinâmicos e envolviam desde logo muito movimento.

- Parte fundamental - Os objetivos, conteúdos e organização didático-metodológica são determinados pelo trabalho de planeamento e preparação, sempre em relação com a função desempenhada pela aula numa determinada unidade didática. Nesta fase, o professor procura atingir os objetivos específicos da aula e é nesta que se concentra a maioria das aprendizagens. Durante esta fase da aula, estavam concentrados os exercícios nucleares para a consecução dos objetivos estabelecidos para a aula. Nesta fase, as estratégias utilizadas visavam a utilização do maior tempo da aula, evitando paragens nos exercícios, tempos de transição longos entre exercícios, longos momentos de introdução e todas as situações que implicam quebra na continuidade da aula, para que os alunos aprendessem. Assim, para além do tempo de empenhamento motor ser elevado, este de forma isolada não nos satisfazia, isto porque, tempo de empenhamento motor sem tempo de aprendizagem não causa os efeitos pretendidos nos alunos. As tarefas foram planeadas de forma a respeitar uma sequência lógica e que fosse aproximada do contexto real de jogo/competição, aproximando o ensino das ideias apresentadas no PNEF (2001, p.23) que sugere que *“na organização processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quando possível e tão analítica quanto necessário”*. Estas estratégias foram fundamentais para que conseguisse ter o controlo da turma, quer do ponto de vista da disciplina como do ponto de vista das aprendizagens realizadas.
- Parte final – Nesta fase, procura-se retornar à calma, desacelerar o ritmo cardíaco e voltar ao repouso. No momento final da aula, deve haver uma estimulação emocional de forma a potenciar o bem-estar dos alunos. Ainda neste momento é importante realizar um balanço das aprendizagens realizadas na aula, bem como uma reflexão crítica acerca do desempenho dos alunos. Neste momento, era realizado um balanço da aula em jeito de questionamento,

procurando perceber se foram conseguidos os objetivos da aula, quais os problemas e dificuldades sentidas e quais as estratégias de melhoria. Este balanço era fundamental para perceber o que os alunos tinham entendido da aula e procurar onde existiam dificuldades a colmatar.

2. Realização

Abordadas as questões iniciais relacionadas com o planeamento, o professor é então confrontado com as tarefas de realização do ensino. Como afirma Quina (2009), “esta fase constitui o momento fulcral do processo ensino-aprendizagem”. Esta fase, determina em grande parte o sucesso dos alunos, isto porque os resultados destes, dependem dos acontecimentos das aulas e do que se realiza nestas (Bento, 1987; Quina, 2009). Siedentop e Eldar (1989) afirmam que o conhecimento vasto da matéria não é suficiente para alcançar a eficácia pedagógica. Para ser um especialista no ensino é necessário dominar um vasto repertório de habilidades de ensino. Estas habilidades de ensino surgem na aplicação do planeamento, na realização. Nesta fase de realização, Siedentop (1998) propõe uma divisão em quatro dimensões de intervenção pedagógica, que se encontram presentes em todos os episódios de ensino: i) Instrução; ii) Gestão; iii) Clima; iv) Disciplina.

2.1. Dimensão Instrução

O processo de ensino-aprendizagem assenta na interação professor-aluno, estando subentendido nesta interação a comunicação existente entre os intervenientes. A dimensão instrução assume particular relevância no sucesso da intervenção pedagógica. Siedentop (1998) afirma que os professores estão entre 10% a 50% do tempo da aula em instrução. Desta forma é possível aferir a importância desta dimensão na intervenção pedagógica. Esta dimensão engloba todos os comportamentos de intervenção pedagógica utilizados pelo professor, com o objetivo de transmitir as informações para os alunos. As técnicas que são contempladas nesta dimensão são as técnicas de preleção, *feedback* (FB), questionamento e demonstração, estando a qualidade da instrução relacionada com cada uma delas.

Relativamente à preleção inicial, procuramos transmitir a informação para os alunos de forma clara, sucinta e de forma a abordar os conteúdos de uma forma generalizada, procurando fazer uma ligação da presente aula com as anteriores de forma a encadear as aprendizagens. Nesta parte inicial, era também apresentada a estrutura da aula e as diferentes situações de aprendizagem. Numa fase inicial do ano letivo, foram deixadas claras as regras nos diferentes momentos da aula, incluindo os momentos de instrução. O rigor nestes momentos era elevado, procurando posicionar os alunos de forma correta, evitando colocar os alunos de frente para fatores distrativos externos à aula ou para condições que atrapalhem a atenção dos alunos (p.ex. sol, colegas de outras turmas, etc.). Para estas fases iniciais, os alunos colocavam-se em formato de semicírculo de forma a garantir maior controlo sob a turma. Durante o ano letivo esta fase inicial foi sofrendo alterações. Nas UD's realizadas no espaço exterior, quando as condições climatéricas eram mais adversas, procuramos encurtar ao máximo o tempo despendido em informações iniciais e passávamos rapidamente para a prática.

Nesta fase da aula era realizado o controlo das presenças e controlo de utilização de materiais proibidos, tais como relógios, pulseiras ou brincos e o controlo dos cabelos das raparigas. Este rigor numa fase inicial permitiu que ao longo da UD não fosse aplicado tanto rigor, isto porque os alunos já sabiam claramente as regras da aula.

Na fase de instrução dos exercícios, procuramos transmitir as informações aos alunos sobre a matéria de ensino tendo por base os objetivos da aula. Na exposição dos exercícios houve um recurso a diversas estratégias, dependendo do exercício, da matéria e da capacidade dos alunos em perceber o que está a ser exposto. Maioritariamente, os exercícios foram explicados com foco na estrutura e organização do exercício mas explicando o “porque?” da aplicação dos exercícios, fornecendo um enquadramento teórico sustentado. Em determinados momentos, houve necessidade de utilização de meios auxiliares, tais como quadros com canetas desenhando o exercício, folhas em estações específicas com a descrição dos exercícios, entre outras estratégias.

A demonstração foi uma ferramenta extremamente útil nos momentos de instrução dos exercícios. Cognitivamente, a turma do 11ºD revelava algumas dificuldades em perceber os exercícios, sendo que quando questionados se verificava

tal vulnerabilidade. Assim, principalmente numa fase precoce da aula, a demonstração era fundamental. Após uma abordagem inicial teórica, selecionávamos os alunos a ocupar o exercício e o resto da turma via a execução. O posicionamento dos alunos era uma foco de atenção, de forma a garantir que todos conseguem ver a execução e têm os mesmos pontos de vista, não criando dúvidas extra. No decurso da execução do exercício eram dadas informações de componentes críticas a atingir de forma a direcionar a atenção dos alunos. Esta estratégia, conjuntamente com a padronização de alguns exercícios específicos por UD, foi fundamental para garantir momentos de instrução curtos, objetivos e com muito conteúdo.

Um dos fatores mais importantes da aula de EF é o FB. Januário (1992), define FB como *“comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser não verbal) à prestação motora do aluno, com a intenção de o aperfeiçoar, intervindo no processo de aprendizagem, e com a função de avaliar a sua prestação, de descrever o seu movimento, de prescrever uma técnica ou componente crítica, e de o interrogar sobre o que fez ou como fez”*. Este processo assume uma relevância muito grande nas aprendizagens dos alunos. De forma crítica, afirmo que o plano de aula deve contemplar o planeamento da aula, reservando um espaço para definir qual será a incidência do FB e preparar a aula com o FB já definido em função dos objetivos delineados para a aula, procurando adequar o FB a cada aluno, garantindo uma especificidade maior no ensino. De forma a caracterizar o FB, é possível afirmar que ao longo do ano letivo foram utilizadas todas as dimensões, formas e objetivos. Durante o ano letivo, consoante a função didática, o nível do aluno, a ação concreta, o FB é muito variável. O professor deve gerir esta ferramenta e procurar moldar os alunos através dele. O FB assume relevância quando enquadrado nos estilos de ensino.

No caso da UD de ginástica de solo e aparelhos, com um estilo de ensino mais por tarefa/estações, o FB é mais direcionado ao grupo, sob a forma quinestésica e com o objetivo de descrever ou prescrever um determinado comportamento. Já na UD de Tag Rugby, com um estilo de Ensino de produção divergente e descoberta guiada, o FB foi mais individualizado, sob a forma auditiva e com o objetivo de interrogar os alunos acerca das suas execuções. Esta maleabilidade e capacidade de adaptação fizeram com que houvesse um estudo contínuo e uma adaptação constante às situações específicas.

Assim sendo, o FB, segundo Cunha (2003), apresenta 3 funções fundamentais, sendo elas:

- Motivação – aumenta a motivação do aluno e o seu esforço ou participação na aula;
- Reforço – fornece reforço, tanto para ações corretas como incorretas, estando associado, respetivamente, a positivo ou negativo;
- Informação – dá informação sobre os erros como base para correção.

Apesar de já referido anteriormente, importante será referir o questionamento durante a fase de instrução. Esta estratégia assumiu um papel relevante no processo ensino-aprendizagem. Nesta dimensão, o questionamento servia para “provocar” os alunos a estarem mais atentos, concentrados e participativos. Servia como controlo da instrução, garantindo que os alunos tinha percebido o exercício, como FB interrogativo como forma de orientar os alunos nos estilos de ensino que assim o requeriam, como controlo da indisciplina, fazendo os alunos refletir sobre os comportamentos evidenciados e também como controlo das aprendizagens dos alunos.

2.2. Dimensão Gestão

Em EF, a organização eficaz da aula é um grande objetivo a conseguir. Esta organização obriga a que sejam reduzidos os comportamentos irregulares e melhorar o tempo disponível para o ensino e para a prática, uma vez que o correto uso do tempo escolar está diretamente relacionado com os resultados escolares dos alunos (Bento,1998; Siedentop,1998). Segundo Claro e Filgueiras (2009), citando Arends (2005), recomenda que os professores iniciantes tenham atenção a três procedimentos de gestão: gestão preventiva da aula, gestão dos comportamentos inadequados ou perturbadores e gestão da exibição de confiança e influência.

Segundo Quina (2009), um professor que evidencie boa capacidade de gestão, facilita as condições de ensino-aprendizagem. Nesta ótica, a gestão da aula tem um papel intimamente ligado com as aprendizagens. Por reconhecimento desta importância, nas aulas houve uma intencionalidade de obter um bom desempenho nesta dimensão. Um dos fatores que mais contribuiu para o sucesso nesta dimensão foi mesmo a gestão do tempo da aula. Em todas as aulas houve uma preocupação

clara com o aumento do tempo de aprendizagem. Para este aumento é necessário também aumentar o tempo de empenhamento motor. De forma a atingir estes objetivos, foram utilizadas estratégias específicas.

No início do ano letivo foram definidas as regras anteriormente referidas na dimensão instrução. Estas estratégias prolongam-se e têm efeitos diretos na dimensão gestão. Exemplo desta situação foi o controlo da pontualidade. Com este controlo, foi possível ter sempre a turma a horas na aula e pronta a iniciar a prática. Um fator que contribuiu para este entusiasmo em chegar mais cedo, tem que a ver com a disponibilidade em deixar que os alunos pratiquem basquetebol e futsal enquanto a aula não começava. Com isto, os alunos chegavam sempre mais cedo para puderem praticar de forma deliberada antes da aula. Para além dos óbvios contributos no cumprimento de horários, esta medida fomenta a prática de atividade física desportiva fora do contexto de aula e permite um aumento da motivação e entusiasmo perante a disciplina de EF.

Uma das formas de melhor controlar esta dimensão é através do plano de aula. Neste plano de aula, o professor deve preparar os exercícios controlando possíveis falhas e decisões de ajustamento previamente pensadas. Através do planeamento, procuramos controlar diversas situações, como falta de alunos, garantindo soluções de ajustamento previamente pensadas, descrição de todo o material necessário para evitar que a aula esteja parada por falta de um material específico, tempos bem definidos para cada exercício, deixando uma margem de erro para possíveis decisões de ajustamento, planeamento de exercícios que envolvessem toda a turma, evitando alunos parados e tempos mortos e envolvimento dos alunos dispensados da aula, quer a realizar o relatório da aula, quer a realizar tarefas específicas como árbitro, apanha bolas, ou outra função essencial para o bom desenrolar da aula.

No que diz respeito à organização da aula, dada a experiência adquirida com o treino no futebol fora do contexto do EP, consegui adquirir ferramentas que permitiram ter sucesso no ensino. Quando era realizado o plano de aula, todo o material utilizado era pensado e ajustado de forma a não ter de retirar e colocar novo material sempre que há uma troca de exercício. Desta forma, era procurado colocar o material para um determinado exercício, sendo que no exercício seguinte, esse mesmo material, seria reutilizado sem necessidade de alterações. Este critério permite que os tempos de transição entre exercício sejam muito curtos, durando apenas o tempo da instrução.

Com a utilização dos grupos, sejam eles homogêneos ou heterogêneos, era possível dividir de imediato os alunos. Com esta divisão da turma por grupos, a gestão da aula fica mais fácil, isto porque os alunos sabem onde estar em todos os momentos. Durante o ano, foi possível perceber que quando os grupos não estavam previamente definidos e pedia para se juntarem de forma livre, o tempo de transição era claramente mais demorado. Quando houve esta percepção, houve também uma mudança para evitar que acontecesse.

Em suma, no conjunto das UD's, consideramos que nesta dimensão, existe uma clara melhoria, quer na utilização de estratégias, quer no planeamento mais ponderado e reflexivo acerca dos problemas a encontrar em aula. Esta experiência, é tão enriquecedora nos aspetos relativos à prática docente quanto na formação de pessoas, isto porque as decisões tomadas na aula em tão curto tempo, fazem-nos no nosso dia-a-dia, conseguir decidir mais rápido e com melhor qualidade em tarefas simples.

2.3. Dimensão Clima e Disciplina

“Os professores pouco experientes enfrentam o grande problema da criação de um clima favorável à aprendizagem na sala de aula, que resulta da sua escassez de recursos para lidar com situações indesejáveis.” (Veenman, 1984; Fernandez Balboa, 1990, cit. por Oliveira, 2002)

Para Silva (2015), ao nos referirmos ao clima da sala de aula estamos, a referir-nos a aspetos da intervenção pedagógicas associados a interações pessoais, a relações humanas e ao ambiente. Esta simbiose é extremamente complexa e é necessário que cada “mecanismo” funcione de forma perfeita para conseguir ter um equilíbrio na sala de aula. Este termo está relacionado com uma interação interpessoal entre aluno e professor.

Relativamente à disciplina, é um termo que envolve muita ambiguidade, sendo que lhe são atribuídos diversos significados com o objetivo de alcançar a autodisciplina (Oliveira, 2001). A mesma autora, citando Alonso (1988), define a disciplina escolar como “o conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e atividades escolares”. Apesar de alguma ambiguidade, é possível perceber quais são os caminhos da definição deste conceito, sendo todas as definições algo diferentes, todas apontam no sentido da ordem, do

controle dos alunos e na orientação do aluno para a tarefa e potenciação individual do mesmo.

A junção destas duas dimensões acontece por achar que não são dissociáveis uma da outra. Entre as duas existe uma relação de “mutualismo”, sendo que são de origens diferentes mas juntas tiram proveitos uma da outra. Esta afirmação aproxima-se da opinião de Sarmiento (1992), em que afirma que ambas as dimensões estão relacionadas. Para além da relação entre estas, importante será dizer que todas as dimensões de intervenção pedagógica dependem umas das outras, isto porque o ensino não é fragmentado em partes específicas.

De acordo com a importância de cada uma destas dimensões, em aula, foram tomadas medidas preventivas de comportamentos de indisciplina e potenciadores de comportamentos adequados, que contribuíam para um bom clima na aula. No início do ano letivo, optámos por manter uma postura mais rígida de forma a conquistar o controle da turma. Esta postura era conseguida através de um controle sobre comportamentos de indisciplina, procurando intervir quando se demonstrava necessário. Relativamente ao ambiente da aula, procurámos que houvesse sempre um clima positivo, através da ministração de FB positivo, criação de exercícios que os alunos gostassem de realizar, transmitir entusiasmo, participar com os alunos entre outras estratégias.

No decurso do ano letivo, a postura mais rígida foi atenuando, procurando maior ligação com os alunos, garantindo que estes já conheciam as fronteiras sabendo quais eram os momentos de relaxamento e os de aprendizagem. Esta percepção é essencial na forma de ensinar que adotámos. Fomos apologistas de um ensino com base na partilha de conhecimentos, com bons momentos de aprendizagem sem descurar os momentos de maior informalidade. Esta forma de estar foi fundamental para que estas dimensões resultassem muitíssimo bem. É importante que os alunos tenham o ensino adaptado às suas necessidades, tendo sido essa a preocupação inicial, perceber as características da turma e tentar criar uma forma de ensino que os alunos se identificassem, que permitisse recrearem-se e ao mesmo tempo adquirir aprendizagens. Esta opção acontece por ter sido verificado que a turma era interessada pela disciplina, procurando aprender os conteúdos, mas em simultâneo tinha um bom relacionamento entre os elementos da turma e aproveitavam momentos parados para algumas brincadeiras.

2.4. Decisões de ajustamento

A disciplina de EF, mais do que as restantes do currículo escolar dos alunos, é caracterizada pela sua incerteza e indefinição. Como anteriormente referido, cada aula está sustentada num vasto planeamento, sendo que neste planeamento, são identificadas as possíveis causas de problemas e equacionadas soluções de antemão, de forma a prever possíveis acontecimentos na aula. Mesmo com estas medidas, há imprevistos que não são controlados e obrigam o professor a efetuar alterações ao planeamento, sendo o plano de aula o mais visado nestas alterações por ajustamento.

São diversas as fontes de problemas na aula, desde a evolução dos alunos nos conteúdos, que hipoteca o cumprimento da sequenciação pensada no momento de planear a UD, a complexidade dos exercícios, fazendo com que os alunos não cumpram os objetivos e hipoteque o sucesso da ação educativa, as condições materiais, as condições climatéricas, que obrigam a um ajustamento nos espaços, grupos e até mesmo de exercícios e o número de alunos presentes na aula, constituem a maioria dos fatores que condicionam a aula e com os quais nos temos de habitar a conviver.

Tabela 1 - Decisões de ajustamento predominantes nas diferentes Unidades Didáticas

UD	Decisões de ajustamento	Impacto e reflexão
Ginástica de solo e aparelhos	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento dos grupos em função do nível em cada elemento gímnico/salto; • Alteração nas progressões pedagógicas de forma a compartimentar os elementos gímnicos/saltos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estas decisões tiveram um impacto direto nas aprendizagens dos alunos, resultando em mais especificidade, o que resulta em maior motivação para o aluno, que conseqüentemente se esforçava mais para completar as tarefas.
Badminton	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi aplicado o MED em alguns momentos da UD, em determinadas aulas houve necessidade de reformular a competição, sendo que maioritariamente o motivo era a falta do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • A estratégia utilizada acabava por ser a única ao alcance, mantendo a competição, mas somando os pontos ao elemento que iria disputar o jogo.

Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta UD, as decisões de ajustamento prendiam-se com a alteração do espaço de aula, por consequência das condições climatéricas; • Alterações nos exercícios ou planeamento completo quando havia troca de espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> • As decisões de ajustamento acabaram por resultar na maioria das vezes. Estes fatores adversos acabaram por permitir adquirir competências neste parâmetro e estar sempre pronto para qualquer eventualidade.
Andebol	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de acompanhamento da matéria por parte dos alunos não era igual, o que por vezes causava o planeamento de uma aula completamente diferente entre os grupos de nível definidos; • Outra fonte de ajustamentos foi a formação de grupos. A heterogeneidade da turma não facilitou neste aspeto, sendo que em diversos momentos foram realizados ajustamentos no grupo onde eram inseridos os alunos (oportunidade de alunos de nível inferior serem estimulados em grupos diferentes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta UD decidimos experimentar a formação de grupos “inconstante”, isto é, com variação entre homogeneidade e heterogeneidade. Uma vez aplicado este modelo, foi possível comprovar as elações referidas anteriormente, em que os alunos de nível avançado beneficiam quando há homogeneidade e os de nível inferior beneficiam quando os grupos são heterogéneos.
Tag Rugby	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuadas dificuldades técnico-táticas por falta de conhecimento do jogo causavam demoras no avanço da matéria; • Devido à lesão de três alunas na turma e às constantes faltas à aula, os exercícios sofrem muitas alterações a nível de estrutura, principalmente quando é aplicado o MED, não conseguindo fazer um número de equipas aceitável. 	<ul style="list-style-type: none"> • As estratégias passaram a ser a utilização de jogos reduzidos e condicionados de forma a potenciar a aquisição das componentes técnicas e táticas, promovendo mais contacto com a bola e também maior relação com a dinâmica do jogo. As estratégias utilizadas surtiram efeitos positivos. Nota-se uma clara melhoria desde o início do ano letivo.

3. Avaliação

“Avaliar consiste em atribuir um valor, um juízo, sobre algo ou alguém, em função de um projeto implícito ou explícito” (Sánchez, 1996)

O termo avaliação é também ambíguo, sendo definido por diversos autores de formas distintas. Sánchez (1996), afirma que a avaliação “é contemplada como um processo dinâmico, contínuo e sistemático, focado nas alterações dos

comportamentos, mediante os quais verificamos os ganhos adquiridos e se os objetivos foram atingidos”. De acordo com o decreto de lei Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “*a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno*”.

A avaliação tem assim uma finalidade clara: melhorar o ensino, refletindo acerca das aprendizagens conseguidas pelos alunos. Assim, o objetivo da avaliação é a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os diferentes níveis de ensino (Decreto de lei Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). As finalidades fundamentais da avaliação são: emitir um juízo e tomar decisões. Assim, a avaliação assume um papel fundamental na regulação do ensino. Ribeiro (1999), afirma que o professor se apoia em três tipos de avaliações: a diagnóstica; a formativa; e a sumativa.

3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999) “*pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas*”. O Decreto-Lei n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, confirma a citação anterior, afirmando que a avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional.

Nobre (2006) citando Noizet e Caverni (1985), afirma que a avaliação diagnóstica intervém para determinar se um individuo possui capacidades para alcançar determinadas aprendizagens. Desta forma, é fundamental que esta seja realizada no início da UD, ou no início da nova matéria, tal como nos refere Gonçalves, Aranha e Albuquerque (2010). Nobre (2006) também afirma que “*a avaliação diagnóstica pode ter lugar em qualquer momento do período de ensino, desde que iniciem novas unidades didáticas ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos*”.

Durante o período, sentimos que a aplicação da avaliação diagnóstica foi fundamental para definir o ponto de partida para o ensino das diversas matérias. Sem a aplicação desta modalidade de avaliação, todo o planeamento poderia ser afetado, isto porque os conteúdos programados podiam não ser ajustados às necessidades específicas da turma. A longo e médio prazo, o planeamento pode ser comprometido pelos resultados na avaliação diagnóstica, reforçando então a afirmação que todo o planeamento pode ser reformulado, mediante os acontecimentos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente aos procedimentos tomados para aplicação desta avaliação, o grupo decidiu realizá-la na primeira aula de cada UD. Nesta aula, eram realizados exercícios que iam ao encontro dos objetivos estabelecidos como alvo de avaliação. Para cada um dos objetivos definidos, foram estabelecidos três parâmetros de execução: não executa, executa e executa bem. Nas diferentes UD's, o critério de seleção dos conteúdos a avaliar diagnosticamente, estava relacionado com a génese da matéria, procurando avaliar aspetos técnicos, táticos, estratégicos e outras componentes das diferentes matérias. Para melhor realizar a recolha de dados, foram elaboradas grelhas de avaliação como instrumento de avaliação.

“As folhas de registo facilitam aos professores de EF a avaliação dos aspetos qualitativos do movimento e as condutas que têm lugar na prática desportiva, entre outras coisas, isto porque a sua elaboração requer uma reflexão prévia para determinar os aspetos que vão ser observados e valorizados em cada exercício da atividade” (Álvarez, et al., 2004)

Com a aplicação desta modalidade de avaliação, para além da especificidade conseguida, foi possível tomar outras decisões relacionadas com a formação de grupos, aspeto essencial nos estilos de ensino utilizados ao longo do ano letivo. Com esta avaliação, foi possível, em cada UD, definir quais os alunos que estavam em cada nível de proficiência.

No caso das UD's em que os alunos tiveram contacto pela primeira vez, como foi o caso do Tag Rugby, a aula de avaliação diagnóstica assumiu uma dupla função. Inicialmente verificávamos a execução dos alunos, pretendendo agrupar os alunos por nível e perceber o nível inicial da turma, sendo que ainda nesta aula, era realizada uma introdução à matéria, isto para que fosse possível para os alunos serem avaliados de forma diagnóstica e ainda assim receberem a primeira introdução da matéria.

3.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa “consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor, de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição, e Alaiz, 1994). Allal et al. (1986), afirma que este tipo de avaliação visa na orientação do aluno, procurando encontrar quais os processos que se enquadram melhor para progredir na aprendizagem. A mesma autora, afirma que ao contrário da avaliação diagnóstica, esta assume o erro como normal e característico de um determinado patamar de aprendizagem.

Allal (1986), propõe que no decurso desta avaliação, sejam cumpridas as seguintes etapas:

1. Recolha de informações relativas aos progressos dos alunos e dificuldades de aprendizagem;
2. Interpretação dessas informações, em jeito de diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos;
3. Adaptação das atividades de ensino de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Estas etapas têm como finalidade pedagógica a individualização das estratégias de ensino, adequando o ensino às diferentes etapas. Assim, a orientação das tarefas realizadas pelo núcleo de estágio para este parâmetro, relacionaram-se diretamente com as indicações colocadas anteriormente.

Numa fase de recolha de informações, surgiu o primeiro desafio, a elaboração de um documento orientador. De acordo com Allal (1986), a construção de uma forma de avaliação está dependente da perspetiva adotada para abordar esta avaliação. Esta autora divide estas perspetivas em behaviorista e cognitivista. Na primeira, os instrumentos passam pelos testes de controlo escrito e grelhas de avaliação para registo do comportamento dos alunos. Já na segunda perspetiva, o erro assume parte do processo e é determinante para avaliar a tomada de decisão do aluno, a sua reação perante um problema/tarefa da aula. Assim, esta segunda perspetiva, foca-se na compreensão do funcionamento cognitivo do aluno. Considerando as duas perspetivas, o instrumento elaborado estava direcionado para a perspetiva

behaviorista, observando a prestação dos alunos numa determinada aula e recolhendo a informação para futuras correções e para auxílio da avaliação sumativa. Do ponto de vista da perspectiva cognitivista, foram retiradas notas durante as aulas, de forma a adaptar exercícios e atividades pedagógicas, procurando um equilíbrio entre as duas perspetivas.

As principais funções desta avaliação no desempenho docente, foram a regulação do processo ensino aprendizagem, o reforço, permitindo-nos focalizar o FB no mais importante, nas reais dificuldades dos alunos e na correção de dificuldades evidenciadas pelos alunos, procurando corrigir através de FB, modificação dos exercícios ou criação de exercícios intermédios nas progressões pedagógicas de forma a facilitar a aquisição de competências ainda não adquiridas.

Assim, em jeito de conclusão, a avaliação formativa revelou-se bastante útil para a orientação do processo ensino-aprendizagem. Ainda assim, em determinados momentos foi complicado definir “o que observar?”, uma vez que, em algumas aulas e momentos do ano letivo, o foco não estava bem direcionado para os objetivos específicos da aula, mas sim a divagar entre vários objetivos, que nem sempre eram os mais importantes para a aula. Quando conseguia haver uma simbiose entre todos os aspetos, a avaliação formativa revelou-se mais útil e objetiva, auxiliando assim na regulação do processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Avaliação sumativa

Nobre (2006), aponta que a avaliação sumativa “é entendida normalmente como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem”. Segundo o Despacho Normativo 98-A/92, a avaliação sumativa, “traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno”. A avaliação consiste num balanço das aprendizagens dos alunos, comparando as execuções finais que estes conseguem desempenhar, com os objetivos delineados no início da UD (Lemos, Neves, Campos, Conceição, e Alaiz, 1994). Esta avaliação realiza-se normalmente no final de cada período, podendo ainda aparecer no final de cada UD (como no nosso caso) ou no final de cada ano ou ciclo de estudos.

“A avaliação ainda continua a ser vista como medida, mas na educação ela tem usualmente assumido funções de classificação e julgamento de mérito” (Gonçalves, Aranha, e Albuquerque, 2010)

Relativamente à sua aplicabilidade no contexto de estágio, o núcleo aplicou-a no final de cada UD. Os procedimentos iniciais utilizados eram a elaboração de um documento orientador de forma a compilar os dados recolhidos na aula. O objetivo passava por dar continuidade à UD, aproveitando para recolher dados acerca da prestação dos alunos na fase final, comparando com o ponto inicial e atribuindo um valor consoante os objetivos que deveriam atingir. No decorrer do ano letivo, as estratégias foram alterando. No início do ano letivo, o documento utilizado para esta avaliação, era utilizado na aula sem qualquer nota prévia. Durante o ano letivo, após experienciarmos e percebermos que havia necessidade de mudança, optámos por realizar parte do preenchimento de antemão, utilizando para isso os dados da avaliação formativa, procurando assim elucidar possíveis dúvidas na avaliação de alguns alunos.

Os itens selecionados para avaliação iam de encontro aos conteúdos da UD, selecionando os mais importantes e fundamentais para a UD e procurando observá-los através de exercícios critério e exercícios de aproximação ao contexto real da matéria em questão. Para todos eles eram definidas ponderações, valorizando mais as ações fundamentais a cada uma das UD's.

Importante será referir que, apesar de ser uma aula de avaliação para o professor, como função didática, não deixa de ser uma aula de aprendizagem para os alunos. Nestas aulas, os alunos devem ser corrigidos, deve haver informação de retorno para as execuções dos alunos, não limitando a aula a uma avaliação mas sim a mais uma aula de aprendizagem, que para o professor foi elucidativa em termos de avaliação. Por este motivo, a grelha de avaliação sumativa passou a estar parcialmente preenchida, de forma a dedicar mais tempo às aprendizagens dos alunos e menos tempo a atribuir classificações aos alunos.

4. Dimensão 2 e 3

No que diz respeito à dimensão 2, esta pressupõe o acompanhamento ao encarregado de educação (EE) da turma, experienciando assim uma tarefa de gestão intermédia da escola. Esta função foi também escolhida no início do ano, isto para que

haja uma formação integral do professor estagiário com a passagem por uma função de gestão intermédia da escola, uma vez que “as estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão” (Pires, 2012). Esta decisão prende-se também pelo facto de num futuro próximo, ser uma função que poderei desempenhar tendo assim mais tempo e oportunidades para obter conhecimento acerca dos demais órgãos de gestão da escola.

No âmbito da dimensão 3 do EP, foi proposto pelo núcleo de estágio, a organização de dois eventos de cariz desportivo. Estes eventos tiveram lugar no final do primeiro período e no final do segundo período. Em ambos, o objetivo foi reunir a comunidade educativa em torno da EF e procurar transmitir para os alunos os valores do desporto. Estas atividades são sempre bastante dinamizadoras para a escola, mostrando-se, no geral, muito recetiva a este tipo de organizações.

4.1. Área 2 – Gestão intermédia da escola

Como referido anteriormente, a gestão intermédia das escolas é fundamental para o equilíbrio das escolas. De forma a experienciar esta função, foi definido um acompanhamento ao longo do ano letivo à diretora de turma do 11ºD. Este acompanhamento tinha como objetivo auxiliar a professora em todas as tarefas inerentes ao cargo.

Os objetivos estabelecidos inicialmente no projeto de assessoria foram alcançados na sua grande maioria. As reuniões com a professora orientadora permitiram colocar questões acerca do desempenho desta função importantíssima para as escolas. Nestas, foi possível desenvolver as minhas competências no trabalho colaborativo, auxiliar na resolução de problemas da turma, estar presente nas reuniões de conselho de turma e reuniões com EE, de forma a perceber qual a melhor forma de expor as informações e a importância desta ponte realizada entre a escola e os encarregados de educação.

Com este acompanhamento, foi possível perceber que o grupo de pais não foi muito presente no acompanhamento ao desempenho escolar dos seus educandos.

Durante o ano letivo, foram escassas as reuniões com encarregados de educação de forma a elucidar acerca do estado dos alunos no ano letivo. Dado que os EE não foram presentes no horário de atendimento, este horário era utilizado para trabalho relacionado com a função, tal como a organização do dossier da turma, justificar faltas, perceber o estado da turma, do ponto de vista dos resultados escolares, comportamento, faltas e possíveis queixas de professores.

No decorrer do ano letivo foi realizada uma análise a um estudo de caso no desempenho da função. Este estudo de caso permitiu-me perceber a função do cargo e os procedimentos utilizados na sua resolução, bem como os principais problemas encontrados na resolução deste problema concreto, aumentando assim a bagagem adquirida através deste projeto de acompanhamento de um cargo de gestão intermédia da escola.

4.2. Projetos e parcerias

A primeira atividade organizada na escola foi uma competição de jogos tradicionais. Nesta primeira atividade, decidimos direcionar para todos os ciclos, procurando abranger o máximo de alunos possível. Para esta atividade, foi necessário construir alguns materiais essenciais para os jogos e também pedir a colaboração da FCDEF na disponibilização de outros materiais. O espaço utilizado foi então dividido, acolhendo 10 jogos: corrida de sacos, tração de pneus, lançamento às latas, corrida de andas, esqui de grupo, cooperação na tábua, jogo dos arcos, jogo dos bilros, lançamento do *frisbee* e corrida de colheres. Todos os participantes tinham de completar todos os jogos para puderem vencer a competição, sendo que no final eram contados os pontos e tempos de forma a classificar as equipas.

A atividade decorreu conforme planeado inicialmente. Com o início das atividades, foram realizadas algumas decisões de ajustamento, tais como o posicionamento de algumas estações e a retirada da corrida de andas como parte da competição geral, uma vez que, na opinião do grupo, foi perceptível que os alunos iam ter muitas dificuldades. Em vez de ser parte integrante do calendário competitivo, esta estação passou a ser de cariz experimental, acabando por se manifestar um sucesso, isto porque a maioria dos alunos procurou experimentar esta estação. Com esta decisão, as andas tornaram-se um atrativo enorme para a inscrição de novas equipas durante o torneio.

Na fase inicial do evento os alunos revelaram alguma apatia a iniciar a experimentação dos diferentes jogos, sendo que quando começamos a demonstração muitos alunos quiseram iniciar a prática e foi a ignição necessária para que começasse a juntar-se cada vez mais alunos a experimentar as atividades. Este aspeto leva-nos a crer que se na semana anterior à data do evento tivesse sido feita uma demonstração dos jogos a realizar, teria sido muito benéfico, uma vez que os alunos se mostraram reticentes acerca dos jogos, pensando que não era suficientemente estimulantes. Por este motivo, no dia do evento foram registadas muitas inscrições de equipas. Estas inscrições no próprio dia, condicionaram a consecução do objetivo de adquirir bens essenciais em jeito de beneficência.

Relativamente às tarefas realizadas, importa destacar o jogo das andas e o jogo das latas como sendo os jogos mais atrativos para os alunos. Os jogos que menos atraíram os alunos foi a tração de pneus e a corrida de sacos. Dentro das tarefas, na organização das estações, seria importante que os alunos voluntários tivessem mais informação acerca das tarefas em cada estação. Esta “formação” dos alunos voluntários seria essencial para que pudessem intervir sempre que as tarefas estão com algum problema ou são identificados erros.

No final do torneio foram entregues as medalhas aos participantes e foi realizada a cerimónia de encerramento. No geral, a organização do evento foi boa mas com espaço a melhorias, de forma a que na organização seguinte não fossem cometidos os mesmo erros. Este momento serviu de aprendizagem para nós percebendo assim as dinâmicas na organização de um evento em meio escolar e ganhando experiência na dinamização da escola através da EF.

A segunda atividade organizada na escola foi um torneio multidesportos. Decidimos direccionar esta atividade para todos os ciclos, com maior ênfase no ensino secundário, uma vez que no primeiro período a ênfase foi nos alunos de 2º e 3º ciclos. À partida, sabíamos que esta atividade teria maior afluência, sendo que por isso as vagas foram limitadas. Desta forma, todos os espaços desportivos estavam disponíveis à disposição para podermos utilizar nos torneios. Para esta atividade, decidimos realizar um torneio de futsal para o 5º e 6º ano, que não se realizou por falta de inscrições e torneio de basquetebol, futsal e voleibol para os restantes anos. Como a modalidade de futsal foi a mais requisitada, decidimos ocupar os dois campos

exteriores com o futsal e o interior do pavilhão com dois campos e voleibol e dois campos de basquetebol.

Relativamente a aspetos organizacionais, o núcleo elaborou fichas de inscrição que ficaram disponíveis no pavilhão da escola, onde os alunos as podiam solicitar. Para além destas, os alunos recebiam uma autorização que os encarregados de educação deveriam preencher, dando assim um parecer positivo para a participação nas atividades. Após o preenchimento e entrega da ficha de inscrição juntamente com as inscrições e um bem alimentar por equipa, era preenchido um documento que limitava o número de inscrições por modalidade e por ciclo, de forma a controlar o número de inscrições, uma vez que as vagas eram limitadas.

O núcleo adaptou um documento *excel* que permitia colocar os resultados dos jogos, ordenando as equipas consoante as classificações, permitindo assim ter uma classificação contínua ao longo do torneio. Para que este documento resultasse, foi destacado um elemento do núcleo de estágio que, enquanto os jogos decorriam, recolhia os resultados dos jogos anteriores, colocando-os no documento *excel*. Esta recolha era efetuado em documentação construída para o efeito.

De forma a controlar o tempo dos jogos, para que todos comessem e terminassem ao mesmo tempo, o núcleo optou por utilizar uma buzina, sendo que quando esta soava os jogos iniciavam e quando voltava a tocar os jogos terminavam, mantendo assim o torneio a funcionar dentro dos horários previstos. Para auxiliar a esta compreensão, foi distribuído pelas equipas um mapa. Este, continha as horas a que se iria disputar o seu jogo e em que campo iria acontecer, permitindo assim que as transições fossem mais rápidas e que os alunos soubessem sempre onde iriam jogar.

O núcleo conseguiu também uma colaboração com a Associação Académica de Coimbra – Organismo Autónomo de Futebol, que esteve presente no torneio, na pessoa do presidente da instituição, Doutor Pedro Roxo, o responsável pelo departamento de comunicação, Filipe Dinis e os jogadores de futebol profissional, Yuri Matias, João Simões e Diogo Ribeiro. A acompanhar estes elementos, esteve presente a comunicação social, entre eles o Diário As Beiras, Diário de Coimbra e jornal Record. A presença dos jogadores da equipa da Académica serviu para

entregar convites para um jogo de futebol da equipa profissional da Académica e também para a entrega de prémios aos vencedores do torneio.

5. Atitude ético-profissional

De acordo com o Guia de Estágio 2016/2017, 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”*. Desta forma, durante o ano letivo, procurámos cumprir com as diversas competências indispensáveis ao bom desempenho da função docente, sendo a atitude ética um pilar deste bom desempenho.

Do ponto de vista das funções do professor, o grupo procurou integrar-se no corpo docente da escola, principalmente no grupo de EF. O grupo assumiu desde cedo uma conduta adequada quando em presença de alunos e de outros elementos da comunidade escolar. Para além destes fatores, procuramos ser sempre assíduos, pontuais, comprometidos com as nossas funções, apresentar dinamismo nas aulas, respeitar os alunos e outros elementos da comunidade escolar, entre outros aspetos.

Ao longo do ano letivo, para além das diversas atividades do estágio, procuramos envolver-nos em ações promovidas pela escola. Procuramos associar-nos às atividades desportivas, como o corta mato escolar, sarau de EF, visitas de estudo acompanhando a turma, presença nas feiras de divulgação de cursos superiores de forma a orientar os alunos para as possibilidades no final do ensino secundário, promoção de duas atividades, a primeira de jogos tradicionais portugueses e a segunda de aplicação de um torneio multidesportos, no meu caso a lecionação de uma aula acerca da observação e análise de jogo à turma do 12ºH, decoração da escola para a comemoração do dia mundial da paz, participação nas reuniões de grupo, de departamento e conselho de turma.

Para além destas tarefas, o grupo acompanhou as aulas do 10ºD de forma a orientar um aluno com necessidades educativas especiais. Nestas aulas, eram realizados exercícios de acordo com a UD lecionada pelo professor, sendo que

maioritariamente do tempo, era passado em prática com o aluno, de forma isolada, sendo que apenas em curtos espaços de tempo era integrado com os demais alunos da turma. Isto acontecia pela resistência do aluno em relacionar-se com os colegas, isto pelas características específicas do aluno.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e aquisição de competências através de uma formação contínua, participamos em diversas formações, sendo elas: ação de formação Tag Rugby e Iniciação ao Judo, organizada pela fundação Salesianos, participação nas III Jornadas Científico Pedagógicas, participação na 6ª oficina de ideias, organizada pelo núcleo de estágio da escola secundária de Avelar Brotero, conclusão do processo de formação do nível “C” de treinador de futebol, certificado pela UEFA e participação no VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

6. Reflexões finais

Com a finalização do EP e o relatório de estágio, chegamos assim ao culminar de um conjunto de aprendizagens adquiridas ao longo do trajeto académico, desde a licenciatura em Ciências do Desporto ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este ano, foi assim o culminar das aprendizagens, foi a interligação de conteúdos de forma a aplica-los em contexto prático. Como referido anteriormente, este ano foi distinto de todos os outros, isto porque para além da função de aluno que procura o conhecimento e desenvolver as suas capacidades, desempenhamos também a função de professores, de transmitir conhecimento aos nossos alunos. Esta busca autónoma de conhecimento foi muito enriquecedora, oferecendo assim possibilidades que não só servem para o EP mas também para fora do contexto académico.

A inserção no contexto escolar foi assim um dos momentos mais importantes de todo o percurso académico. A exposição perante um contexto específico fora da nossa zona de conforto levantou-nos problemas inúmeros, problemas esses que tínhamos de superar com trabalho, empenho e responsabilidade inerentes à profissão docente. Esta inserção no EP permitiu desbloquear certas dimensões que até ao momento eram incógnitas. Neste momento, consideramos como um bom professor, aquele que se compromete com as aprendizagens dos alunos, que toma decisões,

que procura o sucesso educativo dos alunos, que define objetivos realistas e que se esforça para a aquisição desses objetivos, que se ajusta ao contexto específico, que sabe quando ignorar o planeamento e ajustar as suas decisões, que promove o tempo de aprendizagem e tempo de empenhamento motor e que sobretudo estimula os alunos a aprender de uma forma motivada.

Com esta conceção bem ciente, somos capazes de afirmar que os objetivos do EP foram superados. Sentimos que as preocupações iniciais foram dissipadas e através do trabalho elaborado e aprendizagens consolidadas. No que diz respeito aos objetivos, mais concretamente no que concerne ao aprofundamento de conhecimentos científicos e consequente aplicação, a aquisição de capacidades de busca autónoma do conhecimento e resolução de diversos problemas em contexto escolar, tal como contemplado no Guia de Estágio Pedagógico, asseguramos que foram adquiridos.

Finalizamos, dizendo que mesmo que o caminho seja atribulado e que em alguns momentos pensemos que a caminhada é longa de mais:

“Even the accomplished suffers setbacks sometimes. The more bitter the lessons, the greater the successes will be” – Lucio Tan.

CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

1. Introdução

A indisciplina nas aulas de EF é bastante frequente. Isto acontece devido à génese da unidade curricular, por ser caracterizada por movimento, por haver constantes relações interpessoais, por causar desgaste físico e por intervir na vertente emotiva dos alunos. Por estes fatores e muitos mais, o ambiente torna-se propício a comportamentos de desvio e fora da tarefa.

A proposta colocada com esta análise é realizar um levantamento dos comportamentos que são mais frequentes nas aulas de EF, procurando saber a gravidade de cada um destes. No final de saber quais são os comportamentos e a sua gravidade, será possível perceber se os mais frequentes são os mais graves e também verificar a frequência com que se manifestam. Para além deste levantamento, será efetuada uma comparação entre professores estagiários e professores experientes, procurando perceber se a perceção de gravidade de comportamentos é igual e a frequência com que os comportamentos considerados mais graves acontecem.

2. Objetivos

Na génese do presente estudo, relativo a comportamentos de indisciplina em aulas de EF, está uma questão acerca da frequência e gravidade com que esses comportamentos acontecem. O objetivo do presente estudo é verificar quais são os comportamentos de indisciplina mais frequentes nas aulas de EF. Após perceber quais são os comportamentos mais graves e mais frequentes, será realizada uma correlação, de forma a perceber o grau de relação entre as variáveis. Terminada a primeira análise, será realizado um agrupamento dos comportamentos mais frequentes e mais graves, procurando verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre a frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina e o tempo de docência dos professores da amostra. O tempo de docência será dividido entre professores experientes e professores estagiários.

3. Enquadramento teórico

3.1. Disciplina

Não existe uma definição concreta do termo disciplina. Do ponto de vista etimológico, a palavra disciplina deriva do latim *discipulus*, “aquele que aprende”, do verbo *discere*, “aprender”. Assim, este conceito está diretamente relacionado com o discente ou discípulo (aquele que recebe um ensinamento). O conceito disciplina pode assumir diversos significados de acordo com o contexto específico. Neste caso, o foco será a disciplina em contexto escolar, essencialmente nas aulas de EF. Quando se fala em disciplina, em contexto educativo, estão diretamente relacionados dois intervenientes, o aluno e o professor/educador.

A educação tem como função, transmitir aos jovens quais são os limites para viver em sociedade. Na conceção do Homem não estão definidos estes limites, não há um código educacional que formate o que é ou não aceite em sociedade. O papel de todos os intervenientes na ação educativa dos jovens é então o de estabelecer esses limites.

São muitos os autores que procuram definir a disciplina, sendo que todos a definem de forma diferente. Segundo Oliveira (2001), citando Amos e Oren (1968), este conceito é um termo que levanta muita ambiguidade, já que normalmente lhe são atribuídos diversos significados com o objetivo de alcançar a autodisciplina. O mesmo autor, citando Curvin e Mendler (1987), afirma que para estes, a disciplina é como um confronto entre as ideias do indivíduo (aluno) com as do grupo (turma) ou da autoridade que o professor representa. Alonso (1988), citado por Oliveira (2001), afirma que “a disciplina escolar é o conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e atividades escolares”. Já Guerra (2006), citando Estrela (1996), define a disciplina como a submissão a regras sociais e morais estabelecidas. Para Siedentop (1991) a disciplina é considerada como sendo um comportamento importante no âmbito da educação, podendo esta ser abordada de um ponto de vista positivo ou negativo. De um ponto de vista positivo a definição de disciplina é dada como um comportamento consistente nas metas educacionais de uma situação específica. Do ponto de vista negativo a disciplina tem que a ver com a ausência de comportamentos adequados ou com os castigos/punições levadas a cabo para evitar comportamentos inadequados.

De acordo com os autores consultados é possível perceber que existem três pilares fundamentais em relação à disciplina: I) A disciplina consiste no desenvolvimento do indivíduo através do controlo e da criação de limites; II) é caracterizada por ser uma medida de correção de erros e modelação de comportamentos através da tentativa-erro, incluindo a punição ou o castigo como fator de correção; iii) é justificada para desenvolver um ambiente propício e facilitador para o processo ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Oliveira (2001) citando Siedentop (1983) refere que, no que diz respeito ao controlo dos múltiplos fatores subjacentes à disciplina, pode haver duas abordagens: I) Abordagem positiva, que se preza por ir de encontro aos fins educativos, treinando-os, de forma a aproximar o comportamento disciplinado dos comportamentos que são considerados aceitáveis pela sociedade; II) Abordagem negativa, prezada pelo tratamento dos comportamentos inapropriados, os quais se devem a comportamentos de desvio (mais graves e por isso merecedores de maior atenção) e comportamentos fora da tarefa.

“A escola deverá ajudar o crescimento e desenvolvimento do potencial de cada um dos alunos e representar para os jovens um local agradável para estar, de forma a prevenir os problemas de disciplina” – Oliveira (2001)

Desta forma a disciplina deve assumir-se não como um conjunto de punições ou castigos que mantém o aluno onde é pretendido, mas sim o resultado de uma convivência positiva entre os alunos onde impere o respeito mútuo.

3.2. Indisciplina

O conceito de indisciplina está intimamente relacionado com o conceito de disciplina. Este trata-se de um conceito relacionado com o tempo e espaço, estando ele ligado à negação da disciplina, sendo originada pela quebra das regras instruídas (Estrela, 1994). O termo indisciplina tem origem latina e é caracterizado pela sua polissemia. Esta polissemia deve-se aos diferentes significados, dependendo do momento em que se faz essa apreciação. Assim, o conceito de indisciplina, surge como “um desvio individual ou grupal, conflito, desajustamento, revolta, evasão, violência verbal e física, agressividade, maus tratos entre iguais” (Velez, 2010).

À semelhança do que acontece com a definição de disciplina, a indisciplina é também alvo de alguma ambiguidade. São inúmeros os autores que definem este conceito. Dos autores que se seguem não há definições que se repetem, sendo que todos os autores remetem a definição do conceito para fatores que causem destabilização, que não sejam socialmente aceites. Para a abordagem ao tema é importante salientar que a indisciplina vai ser tratada apenas no que concerne ao contexto escolar.

A indisciplina é definida como um conjunto de comportamentos dos alunos, que perturbam o normal funcionamento da aula (Estanqueiro, 2010). Os atos de indisciplina são definidos como incidentes originados pelos alunos no decurso das atividades pedagógicas sem serem desejados pelo professor (Trindade, 2000 cit. Brito, 1989). Assim, os comportamentos de indisciplina “resultam de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores” (Estrela, 1994). Amado refere que a indisciplina é o incumprimento de regras ou comportamentos desviantes, iniciados pelos alunos e que podem provocar situações que perturbem as relações sociais na aula. Já Veiga (2007) afirma que por indisciplina se entende a transgressão das normas escolares que prejudiquem as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento interpessoal na escola. No que diz respeito ao contexto de sala de aula.

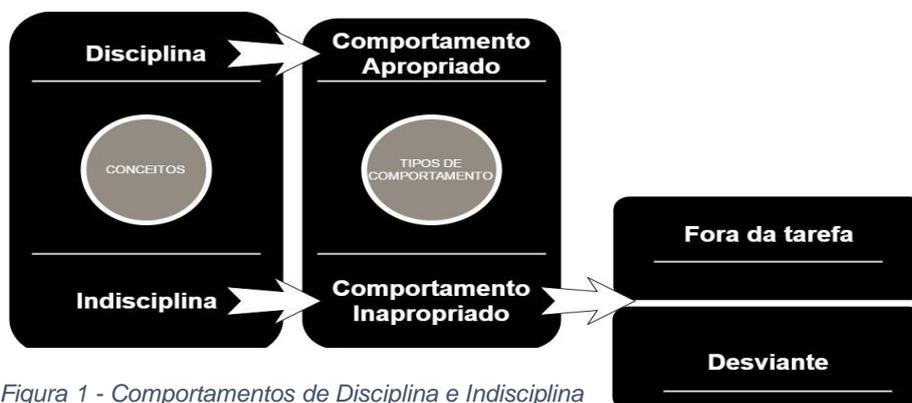


Figura 1 - Comportamentos de Disciplina e Indisciplina

Oliveira (2001) citando Amado (1991) defende que há quatro questões fundamentais para perceber a indisciplina:

1. A necessidade de regras, para que os alunos as entendam e assumam como importantes, orientado a sua prática por elas. Conseguir que os alunos interiorizem estas intenções básicas é uma condição fundamental da disciplina.

2. A indisciplina sofre influência de fatores sociogénicos (influências sociais, culturais e familiares), psicogénicos (atrasos no desenvolvimento moral, autoconceito negativo, frustração, desinteresse causado por maus desempenhos escolares) e escolares (potencial patogénico relacionado com os currículos, métodos de ensino, organização da turma, gestão de espaços etc.)
3. A indisciplina pode ser utilizada pelo aluno como forma de retirar poder do professor. Este fator acontece através de um “acordo” entre professor e aluno, de forma a que o aluno tire partido da indisciplina para ter situações mais favoráveis.
4. A correção destes comportamentos implica que o professor guie os alunos identificando quais são os passos a seguir. De forma a reduzir os riscos associados, o professor deve ser um mediador, dando oportunidade de participação a todos os alunos.

Segundo Estanqueiro (2010) existem diversos fatores que condicionam a indisciplina. Dentro destes fatores destacam-se: I) O ambiente familiar – A indisciplina e a violência não são inatas, dependendo dos modelos transmitidos a partir da infância. Quando o ambiente familiar é instável o desenvolvimento pessoal e social da criança fica condicionado. Quando este ambiente familiar é imposto as crianças acabam por ter dificuldades em aceitar as normas da escola. Esta atitude familiar, quando transportado para a escola, não motiva os filhos para o estudo o que leva a mau desempenho escolar; II) A origem social do aluno – nos dias de hoje as turmas são cada vez mais heterogéneas. Nesta diferença social dos alunos importa referir que os alunos provenientes de ambientes socioeconómicos desfavorecidos, ou que são provenientes de minorias étnicas, sentem mais dificuldades na integração escolar. Não só nos alunos com dificuldades sociais ou económicas são observados problemas de indisciplina, também em crianças de níveis socioeconómicos elevados são notados, sobretudo pela habituação à realização de todos os caprichos e que à *posteriori* não poderão ser atendidos; III) A organização da escola – muitos comportamentos de indisciplina advém da dificuldade em adaptação à estrutura massificada da educação. As escolas não garantem a satisfação das necessidades de todos os jovens. Assim, estes estão inseridos num contexto que é pouco atrativo, com currículos desajustados que os alunos apenas frequentam por obrigação. Perante estes fatores alguns resignam-se e outros revoltam-se contra o sistema

imposto; IV) As práticas pedagógicas – a indisciplina pode servir como contestação à prática pedagógica do professor. Os alunos podem recorrer a comportamentos de indisciplina para contestar a “incompetência” dos professores. Este fator pode justificar o facto dos comportamentos de indisciplina acontecerem maioritariamente em algumas aulas e com alguns professores em particular.

3.3. Perceção de comportamentos de indisciplina nas aulas de EF

A indisciplina é um comportamento complexo (não fosse ela um comportamento humano) e condicionado por um vasto leque de fatores endógenos e exógenos (Oliveira, 1993; Mónica *et al.*, 1999). Rosado (1990) afirma que podem ser diversas as causas de comportamentos de indisciplina:

➤ Causas exógenas

“Atualmente, as turmas do 2.º ciclo ao secundário têm de ter um mínimo de 26 alunos e podem chegar aos 30. No 1.º ciclo, as turmas podem ter um máximo de 26 estudantes” (Viana, 2016).

Este aumento do número de elementos por turma coloca em causa a individualização do ensino, contribuindo para o aumento de comportamentos inapropriados (Mónica, *et al.*, 1999). A mesma autora aponta os professores como possíveis “causadores” de comportamentos de indisciplina. Isto pode acontecer quando: 1. Há um conhecimento insuficiente da matéria, colocando o professor inseguro quando questionado pelo aluno; 2. A não coordenação das tarefas de avaliação; 3. A má direção da aula quando o professor não é capaz de estabelecer regras e fazer com que os alunos as cumpram; 4. A falta de troca de opiniões acerca dos alunos; 5. A monotonia das aulas através de trabalhos pouco interessantes para os alunos (Mónica, *et al.*, 1999).

➤ Causas endógenas

As causas endógenas são as que estão diretamente relacionadas com os alunos. Num estudo efetuado em 1999 pela *Federación estatal sectorial de la Unión General de Trabajadores* (FETE-UGT), 44% dos comportamentos de indisciplina têm origens em causas pessoais do aluno (Calvo, 2002). Estas podem ser de naturezas diferentes: de naturezas biológicas, que estão relacionadas com a fadiga, inquietação,

entre outros fatores; de natureza social, tal como o nível cultural da família e do aluno; e causas de natureza psicológica, que se prende com os traços de personalidade do aluno (Mónica, et al., 1999).

Nos dias de hoje, as crianças e jovens “nascem e crescem rodeadas das novas tecnologias. Tanto é assim que já são chamados nativos digitais. Em quase todas as casas já existe um computador, um *smartphone* ou um *tablet*” (Caraballo, 2015). O acesso a estas tecnologias facilita a visualização de conteúdos como filmes, desenhos animados, entre outros, que são cada vez mais violentos. Estes fatores são considerados como uma das possíveis causas para o aparecimento de comportamentos de violência ou indisciplina e que são posteriormente transportados para o seio escolar (Oliveira, 1993). Este envolvimento com as tecnologias pode resultar num maior afastamento de relações sociais. As famílias têm assumido diferentes formas com o passar dos tempos. As famílias monoparentais ganham força na sociedade recente, o que contraria o que acontecia no passado, onde a ideia de família nuclear representava um pai, uma mãe e dois ou três filhos (Almeida *et al.*, 1994). A consequência para este “emagrecimento” das famílias e desenvolvimento tecnológico, com a natural aproximação dos jovens a estas tecnologias, torna as relações familiares enfraquecidas, assim como as ligações dos jovens/crianças com os pares da mesma idade.

Assim, existe uma transferência da responsabilidade da educação das famílias para a escola, funcionando os professores/educadores como o principal elemento na transmissão de valores às crianças/jovens (Sampaio, 1996). O mesmo autor, refere que a escola vê assim as suas responsabilidades acrescidas, sendo que na maior parte dos casos, não consegue garantir uma resposta às necessidades dos alunos e depara-se com um conjunto de problemas comportamentais, resultado da já anteriormente referida falta de transmissão de valores por parte dos pais (Sampaio, 1996).

Tal como referido anteriormente por Viana (2016), as escolas têm cada vez mais alunos. Este aumento do número de alunos da escola deverá ser acompanhado com o crescimento das infraestruturas, o que na realidade atual não acontece. Os espaços da escola se não forem suficientemente amplos e adequados aos alunos existentes, criam limitações às suas necessidades e, conseqüentemente, criam conflitos entre si (Rosado, 1990; Oliveira, 1993; Mónica *et al.*, 1999).

3.4. As principais causas de indisciplina

Segundo Oliveira (2001), no seu estudo com 12 professores, após entrevistar e filmar quatro aulas, com duração de 50 minutos, dos doze professores envolvidos, verificou que 11 dos 12 professores entrevistados creem que a indisciplina é um problema da aula, tanto no que diz respeito aos alunos quer no que diz respeito aos professores (Oliveira, 2001). Os comportamentos inadequados e a indisciplina dos alunos são as fontes de *stress* que mais afetam os professores (Pocinho e Capelo, 2009). Como é possível verificar na tabela 3 os comportamentos que mais se destacam são os comportamentos de indisciplina.

Tabela 2 - Fontes de stress nos professores

Fontes de stress nos professores	\bar{x}	S
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	68,72	19,78
Pressões do tempo/excesso de trabalho	59,06	18,61
Estatuto da carreira docente	56,93	22,90
Políticas disciplinares inadequadas	56,40	18,51
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	54,01	19,34
Trabalho burocrático/administrativo	48,15	28,02

Elaboração própria, adaptado de “Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses”, de Pocinho e Capelo, 2009

Os comportamentos de indisciplina podem ser classificados de diversas formas. A divisão desses comportamentos pode ser feita atendendo ao critério de gravidade (Vogler e Bihsop, 1990; Kulinna, Cothran e Recualos, 2003), ao grau de perturbação que provocam na aula (Goyete, Dore e Dion, 2000) ou ainda à percepção do professor sob esses comportamentos (Kulinna, Cothran e Recualos, 2006).

Kulinna, Cothran e Recualos, (2006) categorizam os comportamentos percebidos pelo professor em comportamentos prejudiciais, comportamentos agressivos, falta de autonomia, comportamentos irresponsáveis, queixas, falta de respeito e não seguir as instruções. Para Piéron (1999) os comportamentos de indisciplina manifestam-se repartidos por quatro grandes categorias, manifestando-se perante as atividades, perante o professor, perante um colega (ou outro participante) ou perante alunos externos à aula (Piéron M. , 1999). Segundo o mesmo autor, citando Piéron e Emonts (1998) os comportamentos relacionados com as atividades são os

que mais se destacam nas aulas. Nestas grandes categorias a segunda a manifestar-se são os comportamentos para com os alunos externos à aula. Estes comportamentos representam 20% dos comportamentos de indisciplina nas aulas. Os comportamentos perante o professor e outros colegas representam também, no seu conjunto, 20% dos comportamentos observados nas aulas (Piéron M. , 1999).

No que diz respeito às atividades, são os que merecem maior reflexão, isto por representarem a “maior fatia” dos comportamentos de indisciplina (Piéron M. , 1999). Oliveira (2001) no seu estudo realizado com uma dupla observação de doze professores de EF constatou que, no primeiro momento de observação, os alunos evidenciaram mais comportamentos de indisciplina nos comportamentos dirigidos às atividades (61,3%). No segundo momento de observação, Oliveira (2001) identificou que 70,1% dos comportamentos de indisciplina se prendem com situações relacionadas com a atividade. Numa observação de aulas em Portugal (Piéron e Brito, 1990) observaram que 50% dos comportamentos de desvio estavam relacionados com o cumprimento das tarefas propostas. Nesta categoria encontram-se fatores como: conversa intempestiva, ausência de equipamento, interrupção das atividades, falta de respeito pelos materiais, perturbação e os gritos. Estes comportamentos são destacados por Piéron, citando Brunelle y col., 1995; Cloes y col., Gadaan, Marzouk, Brunelle y Goyette, 1993; Piéron e Brito, 1990; Piéron y Emonts, 1998.

McCormack (1997), Piéron (1999), Sant’ana (2012) apontam a conversa paralela como um dos comportamentos que mais se evidenciam perante os comportamentos de indisciplina em relação às atividades. A conversa paralela começa a interessar quando é motivo de piada (Coracini, 2005). Para Piéron foram apenas consideradas as conversas que impediam o bom funcionamento da aula. Outro fator que condiciona os comportamentos de disciplina são o desinteresse pelas tarefas propostas pelo professor (Piéron M. , 1999). A monotonia é aborrecida e causa desmotivação nos alunos, o que conduz à distração e à indisciplina (Vasconcelos, 2015). A “paragem nos exercícios” ou “interrupção das atividades” é outro fator muito presente nas aulas de EF (Piéron, 1999; McCormack 1997). Brito (2007) afirma que “uma das situações de indisciplina, que ocorre frequentemente nos estágios de EF (professores sem experiência), é o comportamento fora da tarefa: o aluno não participa da aula quando uma atividade lhe é atribuída, comportando-se de forma evasiva durante as atividades”.

Trindade (2000), analisando professores com experiência e professores inexperientes, constatou que, no que diz respeito aos comportamentos perante as atividades da aula, os alunos apresentam comportamentos indisciplinados. Os comportamentos mais presentes relacionados com a atividade prendem-se com a falta de respeito pelos materiais (chutar com o pé bolas que não são para o efeito, como as de voleibol e basquetebol, bater com raquetes no chão, entre outros), conduta inapropriada perante as regras do jogo (em situação jogada agarrar a bola de futsal/futebol, individualismo excessivo, entre outros fatores), os gritos e conversas paralelas, comportamentos de imitação perturbando a aula e modificar as tarefas propostas de forma exagerada (Piéron, 1999; Piéron e Brito, 1990; Oliveira, 2001; McCormack, 1997; Coracini, 2005).

Os comportamentos mais evidenciados foram a “paragem” nos exercícios (\bar{x} = 145,5 e 172,3) e “modifica as tarefas” (\bar{x} = 79,5 e 74,8). Relativamente aos comportamentos dirigidos aos materiais da aula os resultados foram similares para os dois grupos (\bar{x} = 30) (Trindade, 2000). Segundo a mesma autora, diferenciando os professores pelo seu nível de experiência, concluiu que os professores mais experientes evidenciaram mais problemas no que diz respeito às “conversas intempestivas/paralelas”.

Os comportamentos direcionados ao professor são também muito frequentes. Oliveira (2001), afirma que, no mesmo estudo referenciado anteriormente e sintetizado na tabela 4, no primeiro momento de observação registou que 16,5% dos comportamentos eram dirigidos ao professor, diminuindo este valor para os 9,4% no segundo momento de observação. Tal como observado na tabela 4, os acontecimentos mais predominantes são a não obediência às ordens dos professores e as palavras grosseiras para com esses mesmos professores (Piéron e Emonts, 1988; Oliveira, 2001; Oliveira). Relativamente à “recusa de obediência”, foi nos professores menos experientes que Trindade (2000) verificou uma maior incidência destes comportamentos.

Tabela 3 - Lista e frequência dos acontecimentos observados por Piéron e Emonts, 1988

	Acontecimento	Frequência	%
Atividades	Conversas intempestivas/paralelas	37	13,5
	Interrupção da aula	31	11,3
	Desrespeito pelo material	27	9,9
	Abandono da sala	25	9,1
	Perturbação da aula	20	4,3
	Barulhos com bolas (fora da tarefa)	14	5,1
	Modificação das atividades	13	4,7
Professora	Desobediência ao professor	15	5,5
	Grosseria para com o professor	8	2,9
Colega	Grosserias para com os colegas	13	4,7
	Pancada contra um colega	13	4,7
	Conduta perigosa	10	3,6
Alunos externos	Perturba	19	6,9
	Abandono da sala	15	5,5
	Conversas intempestivas/paralelas	14	5,1

Elaboração própria, adaptado de “*Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*” (Piéron, 1999)

Relativamente aos comportamentos de violência, os de violência verbal são de maior incidência do que os comportamentos de violência física (Echeberria – Indisciplina y violencia escolar: Génesis y alternativas). McCormack (1997) comparou professores experientes (\bar{x} = 2.71) com professores inexperientes (\bar{x} = 3.03) e não encontrou resultados estatisticamente significativos entre os grupos, com ambos a referirem a pouca participação (\bar{x} = 2.36 & 2.40), a preguiça (\bar{x} = 2.45 & 2.60) e o falar fora da sua vez (\bar{x} = 2.71 & 3.03) como comportamentos mais frequentes.

Relativamente aos comportamentos evidenciados no relacionamento com os colegas da turma, os que mais se refletem volta a ser a grosseria (Piéron, 1999). Ao observar a tabela 4 é possível verificar que os comportamentos de “grosseiras” manifestado com os colegas da turma são superiores aqueles registados em relação ao professor. Piéron (1999) destacar também (como podemos verificar na tabela 4) a “pancada contra um colega” como um dos fatores de indisciplina evidenciados nas aulas de EF. Oliveira (2001) no seu primeiro momento de observação, obteve uma percentagem de 14,2% dos comportamentos de indisciplina relacionados com outros colegas, sendo que no segundo momento de observação este valor diminuiu para os 13,5%.

Tabela 4 - Percentagem de comportamentos de indisciplina de acordo com as diferentes categorias (Oliveira, 2001)

Categorias	% 1º Momento	% 2º Momento
Atividades	61,3	70,1
Professor	16,5	9,4
Colegas	14,2	13,5
Alunos externos	7,9	7,9

Elaboração própria, resultados obtidos de “A indisciplina em aulas de educação física” (Oliveira, 2001).

Comparativamente a professores com mais experiência e professores com menos experiência, é possível verificar que os comportamentos são comuns (Trindade, 2000). Os comportamentos mais frequentes, dentro dos comportamentos de indisciplina, são o “Golpe/Pancada” (\bar{x} = 16.8). Os restantes comportamentos mais registados, embora com uma média mais baixa, foram a “conduta perigosa” no grupo de professores menos experientes enquanto no grupo oposto foi a “grosseria”

No que concerne aos comportamentos dos alunos externos à aula (dispensados), os mais comuns são a “perturbação da aula” (Oliveira, 2001). Segundo o mesmo autor, no estudo supracitado, aquando do primeiro momento de observação, foram registados que 7,9% dos comportamentos de indisciplina estavam relacionados com os alunos externos. No segundo momento de observação este valor manteve-se intacto (Oliveira, 2001). Relativamente aos alunos externos à aula, McCromack (1997) não verificou comportamentos de indisciplina, sendo este contrariando por Piéron (1999) que afirma que estes alunos externos são uma fonte de problemas para o professor, dada a sua pouca envolvimento na prática.

4. Metodologia

A metodologia do estudo é do tipo quantitativa, pretendendo encontrar resultados que possam ser quantificados e estruturados de uma forma mais intuitiva e organizada.

4.1. Amostra

A amostra é constituída por 30 professores, sendo 15 professores estagiários e 15 professores experientes. Os professores estagiários, sem qualquer experiência educativa, sendo este o primeiro contacto com a função e os experientes com

experiência docente superior a 7 anos. Esta divisão tem como função tornar a variável dicotômica. Como o objetivo não é verificar se existem diferenças nos diferentes ciclos de vida do professor mas sim verificar a diferença entre professores estagiários e experientes, optamos por esta organização, rejeitando o proposto pelo questionário e por Huberman (1989). Gonçalves (2009 e Richter *et al.* (2011), sintetizados na tabela 19 (anexo 4). Os professores inquiridos, tanto estagiários como experientes, lecionam no meio urbano de Coimbra, sendo também os alunos do mesmo meio, procurando assim homogeneizar as condições de realização.

4.2. Procedimentos

Inicialmente, foram aplicados questionários (anexo 5), disponibilizados pelo gabinete de EF da FCDEF-UC, a todos os professores que constituíam o grupo de EF da EBSQF, incluindo os professores estagiários. De forma a ampliar a amostra, foram inquiridos professores de escolas na periferia da EBSQF, garantindo que estes inquiridos estavam a lecionar com condições semelhantes, quer do ponto de vista do meio em que a escola está inserida, do ponto de vista dos materiais disponíveis e sobretudo do ponto de vista da origem dos alunos, fator que poderia condicionar o estudo caso houvesse professores fora do meio escolar pretendido.

Após a recolha dos dados, os mesmos foram inseridos no software utilizado para análise estatística, o *IBM SPSS Statistics* (versão 22). O primeiro passo após a inserção dos dados foi classificar a escala dos dados a tratar. Após adequar a escala, era importante definir o tipo de variáveis presentes. Percebido o tipo de dados com que seria realizado o trabalho estatístico, seria importante definir a distribuição ou normalidade da amostra, tendo-se verificado que a amostra era não-normal. Assim, para realizar a análise estatística dos dados, foram utilizados testes não-paramétricos: U de Mann-Whitney, para determinar quais as relações entre a gravidade e a frequência dos comportamentos, considerando o tempo de docência. De forma a perceber se a gravidade e a frequência dos comportamentos de indisciplina estava relacionada, foi efetuada uma correlação de Spearman.

5. Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina

Após analisar a tabela 5, no anexo 6, é possível verificar quais os comportamentos identificados pelos professores estagiário e professores experientes, como sendo os mais graves e os mais frequentes nas aulas de EF.

Relativamente à gravidade dos comportamentos de indisciplina, os professores foram consensuais na grande maioria dos comportamentos. No geral, dos comportamentos pré-definidos, os professores selecionaram mais vezes a opção “pouco grave” e “muito grave”, sendo os comportamentos “distrai-se sozinho sem perturbar a aula” (27%) e “contraria ideias do professor procurando justificar as suas” (20%), os que os professores afirmam ser “nada graves”. Este último comportamento é caracterizado por ser o comportamento que mais divide a percepção dos professores. Assim, os comportamentos indicados como “pouco graves” são: “Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula” (80%), “distrai-se sozinho sem perturbar a aula” (70%), “chega atrasado” (77%), “não ajuda os colegas” (70%) e “quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente” (69%).

Relativamente aos comportamentos a que os professores reconhecem maior gravidade, são eles: “insulta/ameaça colegas”, “agride colegas”, “provoca/goza com o professor”, “não obedece a ordens/instruções” e “insulta/ameaça o professor” com uma percentagem de 100% e “distrai colegas e obriga a interromper a aula” (93%), “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula” (93%) e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” (90%). Referir assim que, no que concerne com a gravidade dos comportamentos, a direção mais frequente é perante o professor.

É importante salientar que através da análise da tabela 6, é possível verificar outros comportamentos como sendo relevantes, tendo apenas sido selecionados os considerados mais importantes para análise posterior.

Relativamente à frequência de acontecimento dos comportamentos listados, os professores identificaram comportamentos que nunca aconteceram, sendo eles: “agrime colegas” (80%), “provoca/goza com o professor” (60%) e “Insulta/ameaça o professor” (57%). Piéron (1999), tal como resumido na tabela 6, identificou a “pancada

contra um colega” como um dos comportamentos que mais se manifesta em relação aos colegas da turma. Neste contexto específico, a maioria dos professores inquiridos afirmam que nunca aconteceu no seu contexto.

No que concerne aos comportamentos identificados como “pouco frequentes”, os professores selecionaram: “quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente” (83%), “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula” (80%), “utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado” (80%), “contraria ideias do professor procurando justificar as suas” (77%), “não traz o material necessário” (77%) e “profere palavrões” (73%).

Por fim, os comportamentos que os professores assinalam como “muito frequentes” são: “distrai-se sozinho, sem perturbar a aula (53%)”, “distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula (53%)” e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” (50%), sendo que este último divide a opinião dos professores, afirmando os restantes 50% dos professores que estes comportamentos são pouco frequentes. Piéron (1999) identificou que interrupção das ações, sem que perturbasse a aula eram muito frequentes, estando assim em concordância com os resultados obtidos. Também em relação ao comportamento “fala sem autorização ou em momentos inapropriados”, McCormack (1997), Piéron (1999), Sant’ana (2012) apontam a conversa paralela como um dos comportamentos que mais se evidencia, estando este relacionado com a dimensão atividade. Brito (2007), afirma que os comportamentos fora da tarefa são comuns nas aulas de EF, salientando o facto de aluno não participar na aula quando uma atividade lhe é atribuída, comportando-se de forma evasiva durante as atividades. Este comportamento está relacionado com o não cumprimento das tarefas da aula de forma deliberada, sendo este comportamento identificado como um dos mais graves na ótica dos professores inquiridos.

Ao analisar em termos comparativos, é possível verificar que os comportamentos identificados pelos professores como “muito graves” têm uma incidência muito baixa. O comportamento mais grave e com maior incidência é o “profere palavrões” com uma percentagem de 13% dos professores a assinalar este comportamento como “muito frequente”.

Importante salientar que, de acordo com Piéron (1999), Piéron e Brito (1990), Oliveira (2001), McCormack (1997), Trindade (2000) e Sant’ana (2012), os

comportamentos mais frequentes são os que estão relacionados com as atividades. No presente estudo, é possível verificar uma concordância com estes autores, sendo os comportamentos perante as atividades os que são considerados mais frequentes.

5.2. Correlação entre comportamentos de disciplina e a sua frequência

Após a análise da tabela 6 (anexo 6), foi possível perceber quais os comportamentos mais graves e quais os mais frequentes. Em relação à gravidade, os comportamentos que se destacaram foram: “insulta/ameaça colegas”, “agride colegas”, “provoca/goza com o professor”, “não obedece a ordens/instruções” e “insulta/ameaça o professor” com uma percentagem de 100% e “distrai colegas e obriga a interromper a aula” (93%), “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula” (93%) e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” (90%).

Por sua vez, os comportamentos destacados como mais frequentes são: “distrai-se sozinho, sem perturbar a aula (53%)”, “distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula (53%)” e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” (50%).

Para analisar estas variáveis foi usado o teste de correlação de Spearman (tabela 7 a 17, anexo 7), que tem como função, medir a intensidade da relação entre variáveis ordinais. Este coeficiente fornece um valor entre -1 e 1 e a sua interpretação é realizada em função do valor e do sinal, positivo ou negativo. Se o valor do coeficiente de correlação estiver perto dos extremos (-1 e 1) maior será a sua associação. O sinal (positivo ou negativo) apenas indica a direção da associação, sendo que se o sinal for negativo, significa que as variáveis variam em sentido contrário, isto é, as categorias mais elevadas de uma variável estão associadas a categorias mais baixas da outra variável. Se o sinal for positivo acontece o oposto, as categorias mais altas de uma variável estão associadas às categorias mais altas da outra.

No que diz respeito à gravidade dos comportamentos de indisciplina, é possível afirmar que nos comportamentos: “insulta/ameaça colegas”, “agride colegas”, “provoca/goza com o professor”, “não obedece a ordens/instruções” e “insulta/ameaça o professor”, não é possível realizar uma correlação, isto porque existe uma variável

que é fixa, que é a gravidade. Após realizar estes testes, é possível verificar que não é possível existir uma correlação entre eles (tabelas em anexo 7).

Relativamente ao comportamento “distrai colegas e obriga a interromper a aula”, o seu coeficiente de correlação é de -0,29, indicando uma correlação negativa fraca. No que diz respeito aos comportamentos “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula” e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados”, a sua correlação é nula, sendo o seu coeficiente de correlação igual a 0. Nesta situação, os pares de valores formam uma nuvem de pontos sem haja uma tendência, seja ela positiva ou negativa. As variáveis tendem a variar sem nenhuma relação uma com a outra.

No que diz respeito aos comportamentos mais frequentes, o “distrai-se sozinho, sem perturbar a aula” e “distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula”, obtiveram uma correlação positiva muito fraca (0,16 e 0,17 respetivamente). No que concerne ao comportamento “fala sem autorização ou em momentos inapropriados”, verificamos que a sua correlação é nula, não existindo assim uma tendência positiva ou negativa, não existindo semelhanças na variação.

5.3. Diferenças entre professores estagiários e professores experientes

Uma das respostas a que pretendíamos chegar, era se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores estagiários e os professores experientes em relação aos comportamentos que se revelaram mais graves e os comportamentos mais frequentes. De forma a analisar os comportamentos mais importantes, foram utilizados apenas os comportamentos mais graves e os mais frequentes, ignorando os comportamentos intermédios.

Para analisar estas variáveis, foram utilizados testes não paramétricos, isto porque a amostra revelou não ter uma distribuição normal, violando assim um dos pressupostos de utilização de testes paramétricos. Desta forma, o teste utilizado foi o U de Mann-Whitney. Este teste é caracterizado por ser a alternativa ao facto de não serem cumpridos os requisitos de aplicação do teste *t-Student*. A diferença entre os dois é que o teste de t iguala todas as médias, enquanto o teste U de Mann-Whitney testa a igualdade das medianas, avaliando assim o grau de entrelaçamento dos dados

dos dois grupos testados após a sua ordenação. A maior separação dos dados de forma conjunta, indica que as amostras são distintas, rejeitando-se assim a hipótese de igualdade das medianas (hipótese nula).

No que diz respeito à hipótese nula (H_0), esta indica sempre uma relação de igualdade entre algo, neste caso específico, indica uma igualdade entre ambos os grupos amostrais (professores estagiários e professores experientes). Desta forma, o nosso H_0 será: $H_0 =$ As respostas dos professores estagiários são iguais às respostas dos professores experientes. No caso de $\text{sig.} < .05$ devemos rejeitar H_0 , ou seja, haverá diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos amostrais. Caso $\text{sig.} > .05$, devemos aceitar H_0 , ou seja, não haverá diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos amostrais. Importante salientar que, em H_0 quando nos referimos a “respostas”, referimo-nos às respostas a cada um dos comportamentos que decidimos testar.

Uma vez realizado o teste U de Mann-Whitney (tabela 18 e 19, anexo 8), é possível verificar que, no que diz respeito à gravidade dos oito comportamentos de indisciplina testados, os valores de sig. são $> .05$, aceitando assim H_0 e concluindo que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos dois grupos amostrais. Apesar desta conclusão, os comportamentos “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula” e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” têm alguma relevância uma vez que o seu $\text{sig.} = .150$, sendo esta diferença entre as opções “pouco grave” e “nada grave”.

No que concerne ao grupo de três questões selecionadas como as mais frequentes, foi verificado que em todas elas $\text{sig.} > 0.05$ aceitando assim H_0 , concluindo que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos dois grupos amostrais. À semelhança do que acontecia na gravidade, neste caso para o comportamento “distrai-se sozinho sem perturbar a aula”, o seu $\text{sig.} = .150$, revelando assim uma divisão de respostas centradas entre as opções “pouco frequente” e “muito frequente”.

Assim, os resultados obtidos neste contexto específico, contrariam as ideias de Brito (2007), que afirma que os professores estagiários têm nas suas aulas mais problemas relacionados com a indisciplina. Desta forma, os resultados obtidos corroboram com os resultados obtidos por Mendes (1996), que também verificou no

seu estudo sobre a frequência de comportamentos de indisciplina, que não haviam diferenças estatisticamente significativas entre professores novíços (estagiários) e experientes. Cloes *et al.*, utilizando uma amostra com professores com menos de 10 anos de experiência e professores com mais de 10 anos de experiência, também concluiu que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. McCormack (1997) obteve também os mesmos resultados.

A fim de perceber se em algum dos comportamentos existia diferenças que fossem estatisticamente significativas, foi aplicado o teste de U de Mann-Whitney. A conclusão a que é possível chegar é que não existem diferenças estatisticamente significativas entre professores estagiários e professores experientes na identificação da gravidade dos comportamentos de indisciplina. No que diz respeito à gravidade desses comportamentos, a conclusão é a mesma para a maioria dos comportamentos, sendo que no comportamento “contraria as ideias do professor procurando justificar as suas” há uma diferença estatisticamente significativa (sig.=.009) entre os dois grupos, recusando assim H_0 . Estes resultados reforçam assim as afirmações anteriores, assegurando que, para todos os comportamentos listados, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de professores.

6. Conclusões

As conclusões a que chegamos após a análise anterior, é possível verificar que os comportamentos de indisciplina mais frequentes são: “insulta/ameaça colegas”, “agride colegas”, “provoca/goza com o professor”, “não obedece a ordens/instruções” e “insulta/ameaça o professor” com uma percentagem de 100% e “distrai colegas e obriga a interromper a aula” (93%), “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula” (93%) e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” (90%). Por sua vez, os comportamentos destacados como mais frequentes são: “distrai-se sozinho, sem perturbar a aula (53%)”, “distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula (53%)” e “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” (50%).

Após analisar a relação entre gravidade e frequência, foi possível perceber que os comportamentos mais graves não eram os mais frequentes no contexto específico

analisado. O comportamento mais grave e com maior incidência é o “profere palavras” com uma percentagem de 13% dos professores a assinalar este comportamento como “muito frequente”.

No que diz respeito às correlações, é possível afirmar que estas tendem a ser negativas, ou seja, quando a gravidade é alta a frequência tende a ser baixa. Relativamente à frequência dos comportamentos, é possível verificar que existe uma correlação positiva, embora não muito alta, o que significa que apesar da gravidade ser alta, a frequência é ligeiramente alta, estando ela associada ao parâmetro “pouco grave”.

Já no que diz respeito à análise acerca do nível de experiência docente, é possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação aos professores experientes e professores estagiários. Assim, tanto os professores experientes quanto os professores estagiários, têm a mesma percepção de gravidade e frequência dos comportamentos de indisciplina.

7. Limitações do estudo

As principais limitações do estudo foram:

- O facto de a distribuição não ser normal, não nos permite utilizar testes paramétricos que são mais confiáveis;
- Pensamos que o questionário, no que diz respeito à questão 13, a escala de respostas não é suficientemente clara, havendo uma resposta “central”, ou seja, no caso de haver dúvida a resposta selecionada é a central, acabando por influenciar negativamente os resultados;
- Como todas as investigações realizadas através de questionários, pode haver casos em que os professores selecionam as respostas por serem politicamente/socialmente corretas;
- Por consequência do tópico anterior, a aplicação do questionário carece então de uma verificação em prática se as respostas estão em conformidade com a prática;
- Relativamente à amostra, é possível verificar que esta é de dimensão reduzida, o que condiciona um maior desenvolvimento do estudo.

Bibliografia

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J., Machado, F., Capucha, L., & Torres, A. (1994). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Álvarez, J. H., R, V. B., Curiel, D. A., Oliva, F. C., Puerta, I. G., Crespo, C. L., . . . Gorroño, M. M. (2004). *La evaluación en educación física*. Barcelona: Graó.
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (III), 53-72., pp. 53-72.
- Arslam, M. (2006). The Role of Questioning in Classroom. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* , 81-103.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brito, C. d. (2007). *A Indisciplina da Educação Física Escolar*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Tuiuti.
- Calvo, A. R. (2002). INterpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), pp. 1-5.
- Caraballo, A. (22 de 01 de 2015). *guiainfantil*. Obtido de Polegar Medios S.L.: <https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/internet/o-bom-e-o-ruim-das-novas-tecnologias-para-as-criancas/>
- Carreiro da Costa, F. (1994). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Colóquio, Educação e Sociedade* 6 , 101-133.
- Claro, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de Gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte –* ,8 (2), 9-24.
- Clemente, F. (Abril/Junho de 2014). Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os Estilos de Ensino e Questionamento à

- Realidade da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências de Esporte*, v.36, n.2, 587-601.
- Coracini, M. j. (Set.-Dez. de 2005). Interação e sala de aula. *Calidoscópio Vol. 3, n. 3*, p. 199-208, set/dez 2005, pp. 199-208.
- Correia, P. (09 de Setembro de 2012). *pedrocorreiatraining*. Obtido de Funcional Performance Training: <https://pedrocorreiatraining.wordpress.com/2012/09/09/evidencias-cientificas-sobre-o-exercicio-fisico-que-nao-aprendemos-na-escola-alongamentos/>
- Cortés, B. P. (s.d.). Aprendizaje centrado en el estudiante. *Fundamentos Teórico- Metodológicos de la Educación a Distancia*, 1-6.
- Cunha. (2003). *Para onde vão a Orientação e Supervisão Educaconal?* Lisboa: Papyrus Editora.
- Diaz, L. J. (1998). *El curriculum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Espanha: INDE.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F., Aranha, Á., & Albuquerque, A. (2010). *Um caminho para o sucesso no processo de ensino aprendizagem*. Maia: ISMAI - Instituto Superior da Maia.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências de Educação nº8 Jan/Abr*, 23-36.
- Goyette, R., Dore, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education 20, 3-14.*, pp. 3-14.
- Guerra, D. A. (2006). *A indisciplina em aulas de Educação Física no 1º CEB - Identificação de episódios de indisciplina dos alunos e análise as procedimentos de controlo utilizados pelos professores*. Dissertação de

Mestrado: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física -
Universidade de Coimbra.

Haydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática.

Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher College Record*,
11(1), 31-58.

Januário, C. A. (1992). *O pensamento do professor: Relação entre as decisões pre-
interativas e os comportamentos interativos de ensino em educação Física*.
Lisboa: Dissertação de Doutoramento - Faculdade de Motricidade Humana.

Kulinna, P., Cothran, D., & Recualos, R. (2003). Development of an instrument to
measure disruptive behaviour. *Measurement in Physical education and
exercice science* 7(1), 25-41., pp. 25-41.

Kulinna, P., Cothran, D., & Recualos, R. (2006). Teachers' reports of student
misbehavior in physical education. *Reseach Quarterly Exercice Sport* 77 (1),
32-40, pp. 32-40.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). *A nova aliação
da aprendizagem - O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.

Mc Combs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*.
San Francisco: Jossey-Bass.

McCormack, n. (1997). Classroom Management Problems, Strategies and Influences
in Physical Education. *European Physical Education Review Volume 3 No.2*,
pp. 102-115.

Mónica, A., Pereira, N., Carmesim, R., Mouzinho, P., Coutinho, P., & Rodrigues, J.
(Jul:Set de 1999). A indisciplina em aulas de Educação Física em dois
contextos escolares diferenciados. *LUDENS - Vol. 16, Nº3, Jul.-Set.*, pp. 5-15.

Moura, D. S., Alvarenga, M. A., Oliveira, L. T., Gimenes, E. F., & Assis, R. M. (2016).
A importância do planeamento para as aulas de educação física e o PBID como
intermediador dessa experiência. *Itinerarius Reflectionis* , 1-9.

- Murcia, J. A., Gimeno, E. C., Galindo, C. M., & Villodre, N. A. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de educación Nº 44*, pp. 167-190.
- Nérici, I. (1987). *Metodologia do Ensino - Uma Introdução*. Edição Atlas.
- Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projeto curricular de escola*. Universidade de Lisboa: Mestrado em Ciências da Educação - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Oliveira, T. (1993). *O Padrão de Reação aos Professores de Educação Física aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto.
- Oliveira, T. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física - Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos dos alunos nas aulas de Educação Física no 2º e 3º C.E.B.* Tese de Doutoramento: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Piéron, M., & Brito, M. (1990). Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans). *J. Duran & J. Hernandez & L. Ruiz (Eds.), Humanismo Y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte. Madrid: INEF. Pp. 113-117.*, pp. 113-117.
- Piérron, M. (1996). A formação de professores: Aquisição de técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. *Faculdade de Motricidade Humana*.
- Pires, I. M. (2012). Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas. *Mestrado em Administração e Gestão Educacional - Universidade Aberta*, 36.

- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.2, p. 351-367, maio/ago. 2009* 351, pp. 351-367.
- Quina, J. d. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Polotécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 27 , 116-126.
- Rosado, A. (1990). Disciplina nas Classes de Educação Física. *Revista Horizonte. Vol. VII (38), Jul/Ag, pp 47 - 51, pp. 47-51*.
- Ruas, P. M. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade de Coimbra.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de Inovação Educacional.
- Sánchez, D. B. (1996). *Evaluar en Educación Física*. Espanha: INDE.
- Sant'ana, A. S. (2012). *A indisciplina na Educação Física escolar*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sarmiento, P., Rodrigues, J., Rosado, A., Martins, C., Ferreira, V., Veiga, A., . . . Fernandes, A. (1992). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições.
- Shrier, I. (1999). Stretching Before Exercise Does Not Reduce the Risk of Local Muscle Injury: A Critical Review of the Clinical and Basic Science Literature. *Clinical Journal of Sport Medicine*.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education - Secound Edition* . Mayfiels Publishing Company.

- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain Views. CA: Mayfield, 3^aed.
- Siedentop, D., & Eitan, E. (1989). Expertise Experience and Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1989, 8, 254-260.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. V. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics.
- Silva, E. (2015). Didática da Educação Física - Material de apoio à Unidade Didática.
- Stanescu, M. (2013). Planning physical education - from theory to practice. *Science Direct*, 790-794.
- Trindade, S. A. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Vasconcelos, O. N. (2015). *Motivação e Disciplina - Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)*. Dissertação de mestrado: Universidade Fernando Pessoa.
- Velez, M. F. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Dissertação de mestrado: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Viana, C. (07 de 07 de 2016). *Público*. Obtido de PÚBLICO Comunicação Social S.A.: <https://www.publico.pt/2016/07/07/sociedade/noticia/reducao-de-turmas-pode-ser-evitada-com-menos-alunos-por-sala-defendem-directores-1737512>
- Vogler, E. W., & Bishop, P. (1990). Management of disruptive behavior. *Physical education. Physical Educator* 47, 16–26., pp. 16-26.

Outros documentos consultados

- Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (2014-2017).
- PNEF.
- *Guia Curricular para la Educación Física*.
- Guia de estágio 2016/2017.
- Decreto de lei Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012;
- Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho;
- Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Professores (QICE-P) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017)

Documentos de internet

- <http://www.estgv.ipv.pt/PaginasPessoais/malva/TratamentoEstatistico%20de%20dados/Coeficiente%20de%20Correla%C3%A7%C3%A3o%20R%C3%B3%20de%20Spearman.pdf>
- <http://docencia.udea.edu.co/edufisica/guiacurricular/metodologia.pdf>

Anexos

Anexo 1 - Questionário de caracterização da turma.....	84
Anexo 2 - Planificação anual da disciplina de EF	88
Anexo 3 - Exemplos de grelhas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa	90
Anexo 4 - Tabela 5 – Revisão acerca dos ciclos de vida dos professores.....	93
Anexo 5 - Questionário sobre indisciplina em contexto escolar.....	94
Anexo 6 - Frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina, na ótica de professores estagiários e professores experientes	101
Anexo 7 - Tabela 7 a tabela 17 – Correlação de Spearman para frequência dos comportamentos de indisciplina e gravidade de comportamentos de indisciplina ..	102
Anexo 8 - Tabela 18 e 19 – Teste de Mann-Whitney para verificar se existem diferenças estatisticamente entre professores estagiários e professores experientes	107
Anexo 9 - Formações complementares.....	108

Anexo 1 - Questionário de caracterização da turma



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Escola Básica e Secundária Quintas das Flores
Ficha do Aluno Ano Letivo 2016/2017

Este questionário é pessoal e confidencial. Por favor, preenche-o com letra legível e o mais sinceramente possível. Qualquer dúvida que surja durante o preenchimento, pergunta antes de responderes. Obrigado.

1. Dados Pessoais	Nome: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: ____ Ano e turma: ____ Nº: ____ Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____ Morada: _____
2. Família / Enc. de Educação	<p style="text-align: center;">MÃE</p> Nome da Mãe: _____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____ Habilitações Literárias: Não sabe () Ensino Básico () Ensino Secundário () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento () Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____ Morada: _____ <small>(se o espaço do que o aluno coloca "A mesma")</small> <p style="text-align: center;">PAI</p> Nome do Pai: _____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____ Habilitações Literárias: Não sabe () Ensino Básico () Ensino Secundário () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento () Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____ Morada: _____ <small>(se o espaço do que o aluno coloca "A mesma")</small> <p style="text-align: center;">ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO</p> Pai () Mãe () Outro ¹ () Parentesco: _____ ¹ - Preencher dados seguintes: Nome: _____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____ Morada: _____

3. Agregado Familiar	Parentesco	Nome	Idade

4. Vida Escolar	Que escola frequentaste o ano anterior? _____
	Ficaste retido em algum ano? Sim () Não () Se sim, em que ano? _____
	Como te deslocas de casa para a escola? _____ Tempo: _____
	Como te deslocas da escola para casa? _____ Tempo: _____
	Quais são as tuas disciplinas favoritas? _____
	Quis as disciplinas que menos gostas? _____
	Que qualidades aprecias num professor? _____
	Gostas de estudar? Sim () Não () Às Vezes ()
	Quando estudas? Nunca () Raramente () Véspera dos testes () Diariamente ()
	Onde costumas estudar? Escola () Em casa () Outros () _____
Consegues estudar num ambiente calmo e tranquilo, sem distrações? Sim () Não ()	
Tens ajuda no estudo? Sim () Não () Se sim, de quem? _____	
Que profissão pretendes exercer? _____	

5. Lazer e Atividades Extracurriculares	Enumera as tuas atividades extracurriculares e o respetivo tempo despendido por semana:
	Atividade: _____ Tempo: _____
	Atividade: _____ Tempo: _____
	Atividade: _____ Tempo: _____
	Tens acesso ao computador em casa? Sim () Não ()
	Tens computador próprio? Sim () Não () Tens internet em casa? Sim () Não ()
Quantas horas por semana despendes no computador? _____	

6. Prática Desportiva	<p>Praticas algum desporto fora da escola (não federado)? Sim () Não () Qual(ais)? _____</p> <p>Quanto tempo investes nessa prática desportiva? Menos de 1h () Entre 1h e 2h () Mais de 2h ()</p> <p>Em que dias praticas exercício fora da escola? Seg() Ter() Qua() Qui() Sex() Sáb() Dom()</p> <p>Praticas algum desporto federado? Sim () Não () Qual(ais)? _____</p> <p>Em que dias tens treinos? Seg() Ter() Qua() Qui() Sex() Sáb() Dom()</p> <p>Quantas horas por semana praticas desportos federados? _____</p> <p>Gostas de Educação Física? Sim() Não()</p> <p>Porquê? _____</p> <p>Quais os teus desportos favoritos? 1. _____; 2. _____; 3. _____.</p> <p>Em Educação Física qual a matéria que sentes mais dificuldades? _____</p> <p>Quais os desportos que gostarias de realizar em Educação Física? _____</p> <p>Que atividades desportivas gostavas de ver realizadas na escola? _____</p>
-----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. Saúde e Alimentação	<p>Tens algumas das seguintes dificuldades?</p> <p>Auditivas () Visuais () Motoras () De Comunicação () Outras: _____</p> <p>Tens alguma doença crónica? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Tens alergias? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Costumas tomar algum medicamento? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Tens alguma lesão ou limitação física? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Alguma das lesões anteriores te impede de praticar Educação Física? Sim () Não ()</p> <p>Assinala as refeições que fazes durante o dia:</p> <p>Pequeno-almoço () Lanche da Manhã () Almoço () 1º Lanche da Tarde () 2º Lanche da Tarde () Jantar () Ceia ()</p> <p>Onde tomas habitualmente o pequeno-almoço, em tempo de aulas? _____</p> <p>O que costumas comer ao pequeno-almoço? _____</p> <p>Onde almoças habitualmente em tempo de aulas? _____</p> <p>A que horas te costumas deitar? Durante a semana (__h__) Fim de semana (__h__)</p> <p>A que horas te costumas levantar? Durante a semana (__h__) Fim de semana (__h__)</p> <p>Quantas horas dormes por noite? Durante a semana (__h__) Fim de semana (__h__)</p>
8. Personalidade e Informações Adicionais	<p>Descreve, resumidamente, alguns aspetos importantes da tua personalidade.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Observações:</p>

Obrigado pela colaboração e um bom ano letivo!

Anexo 2 - Planificação anual da disciplina de EF

PLANEAMENTO ANUAL – 2016/2017**EDUCAÇÃO FÍSICA****DISTRIBUIÇÃO DAS MODALIDADES/MATÉRIAS AO LONGO DO ANO LETIVO****11º Ano – Turma D****2 blocos de 90 minutos/Semana**

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
13 semanas	13 semanas	7 semanas
12 (3ªs feiras) + 11 (5ªs feiras)	13 (3ªs feiras) + 13 (5ªs feiras)	6 (3ªs feiras) + 7 (5ªs feiras)
23 Blocos (90min. = 46 blocos de 45min.)	25 Blocos (90min. = 52 blocos de 45min.)	13 Blocos (90min.= 26 blocos de 45min.)
TOTAL ANO - 33 SEMANAS/ 62 AULAS de 90 minutos ou 124 de 45 minutos		

INTERRUPÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS
19 de dezembro a 2 de janeiro
27 de fevereiro a 1 de março
5 a 18 de abril
Final do 3º Período - 6 de junho

Espaços que irão ser utilizados	Rotações dos espaços
E1 – Sala de Ginástica + Pavilhão (1/3 do mesmo);	1ª Rotação - 19/09 a 28/10/2016
E2 – Pavilhão (2/3 do mesmo);	2ª Rotação - 31/10 a 16/12/2016
E3 – Pista de Atletismo;	3ª Rotação - 3/1 a 10/2/2017
E4 – Campo exterior descoberto;	4ª Rotação - 13/2 a 4/04/2017
E5 – Campo exterior coberto.	5ª Rotação - 19/4 a 26/5/2017
	6ª Rotação - 29/05 a 6/6/2017

Ao longo dos três períodos letivos irão ser abordados:

- Ginástica de solo e aparelhos;
- Badminton;
- Atletismo;
- Andebol;
- Tag Rugby;
- Ténis de mesa;
- 3 avaliações de condição física, uma por período, em que serão realizados os testes de *Fitnessgram* que foram selecionados pelo grupo;
- 6 testes escritos, dois por período letivo.

Sempre que as condições climatéricas não forem favoráveis à realização da aula no exterior, teremos que procurar solucionar a questão da melhor forma, assim, esta planificação poderá vir a sofrer alguns ajustes ou alterações. O mesmo pode acontecer caso considere que o material para lecionar alguma das modalidades for manifestamente insuficiente.

Espaços que irão ser utilizados:

E1 – Sala de Ginástica + 1/3 do Pavilhão;

E2 – 2/3 do Pavilhão;

E3 – Pista de Atletismo;

E4 – Campo exterior descoberto;

E5 – Campo exterior coberto

Período	Espaço	Modalidade/Conteúdo	Nº de aulas 45 min.	Nº Total de aulas (45 min.)
1º Período	E1	Receção aos alunos - apresentação	2	46
		1ª Av. Testes de condição física	3	
		GINÁSTICA	18	
		Teste Escrito	1	
	E2	BADMINTON	18	
		2ª Av. Testes de condição física	3	
		Teste Escrito	1	
2º Período	E3	Atletismo	23	52
		Teste escrito	1	
	E4	Andebol	24	
		3ª Av. Testes de condição Física	3	
		Teste escrito	1	
3º Período	E5	Tag Rugby	16	26
		4ª Av. Testes de condição Física	3	
		Teste escrito	1	
	E1	Ténis de mesa	5	
		Teste escrito	1	

O professor de Educação Física

O professor estagiário de Educação Física

(Paulo Furtado)

(Paulo A. M. Faria)

Anexo 3 - Exemplos de grelhas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa

Exemplo de grelha de avaliação diagnóstica

Avaliação Diagnóstica de Atletismo											
Nº	Nome	Corrida de estafetas		Corrida de velocidade		Salto em altura		Corrida de barreiras		Salto em comprimento	
		Transmissão	Comunicação	Fase de aceleração	Fase de velocidade máx.	Chamada	Transposição	Ataque	Chamada	Chamada	Fase de vôo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
1- Introdutório: Não executa ações corretamente, apresentando lacunas em componentes críticas fundamentais, comprometendo o êxito.											
2- Elementar: Executa ações de forma parcialmente correta, apresentando lacunas em algumas componentes críticas, não comprometendo o êxito.											
3- Avançado: Executa as ações corretamente, tendo em conta todas as componentes críticas associadas às mesmas.											

Anexo 4 - Tabela 5 – Revisão acerca dos ciclos de vida dos professores.

Tabela 5 - Revisão acerca dos ciclos de vida dos professores

Períodos	Huberman (1989)	Gonçalves (2009)	Richter et al. (2011)
1º	Entrada na carreira (1 a 3 anos)	O “início” – descoberta e choque do real (1 a 4 anos)	O início da vida docente (até aos 6 anos)
2º	Estabilização (4 a 6 anos)	Estabilidade (5 a 7 anos)	O meio da vida docente (7 aos 30 anos)
3º	Diversificação e conservadorismo experimentação (7 a 25 anos)	Divergências (8 a 14 anos)	O final da vida docente (mais de 30 anos)
4º	Serenidade (25 a 35 anos)	Serenidade (15 a 22 anos)	-
5º	Desinvestimento (35 a 40 anos)	Renovação do “interesse” e desencanto (23 ou mais anos)	-

Elaboração própria, adaptado de Huberman (1989), Gonçalves (2009) e Richter *et al.* (2011)

Anexo 5 - Questionário sobre indisciplina em contexto escolar



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

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:** 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:

7.1 – A disciplina é um estado de organização das situações de aula, que visa sobretudo...	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não sei
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					



Assinale com X o seu 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 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. 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					
72m. ação pedagógica dos professores					

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					
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(a) professor(a)					
73f. problemas entre os vários alunos					
73g. falta de identificação do aluno para com as regras					
73h. ação pedagógica das professoras					
73i. ação pedagógica dos professores					

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:

<i>São fatores de indisciplina...</i>	Pouco influente	Muito influente	Não sei/ Não respondo
8a. questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores			
8b. desvalorização social da escola			
8c. excesso de tempo passado na escola pelos alunos			
8d. falta de adequação/eficácia das medidas previstas nas leis			
8e. características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso			
8f. modelos uniformes de ensino e de currículo			
8g. falta de apoio da gestão da escola			
8h. pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
8i. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes			
8j. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola			
8k. défice de acompanhamento dos alunos pelos pais			
8l. heterogeneidade das turmas			
8m. tamanho das turmas			
8n. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos			
8o. desconhecimento das regras pelos alunos			
8p. insucesso nas aprendizagens			
8q. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)			
8r. educação familiar de base dos alunos			
8s. falta de gosto dos alunos pela disciplina			
8t. uma ineficaz responsabilização do aluno			
8u. dificuldade de os professores trabalharem em equipa			
8v. falta de formação de professores			
8w. défice de habilidades de gestão/controlo de professores			
8x. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores			
8y. natureza da relação pedagógica proposta pelos professores			

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 momentaneamente colegas e obriga a interromper a aula						
13d. Chega atrasado						
13e. Danifica material da escola						
13f. Suja o material ou espaço						
13g. Profere <i>palavrões</i>						
13h. Sai da aula, sem permissão						
13i. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
13j. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente						
13k. Não traz o material necessário						
13l. Não faz o trabalho de casa						
13m. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula						
13n. Insulta/ameaça colegas						
13o. Agride colegas						
13p. Não ajuda colegas						
13q. Utiliza material de colegas sem autorização						
13r. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
13s. Rejeita ostensivamente ideias do professor						
13t. Provoca/goza com o professor						
13u. Não obedece a ordens/instruções						
13v. Insulta/ameaça o professor						

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 da aula		
	Nunca	Às 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 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 ambígua?							
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?							



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

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



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	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem impacto	Impacto indireto	Impacto direto
154d. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?							
154e. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?							
154f. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?							
155a. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?							
155b. Utilizo metodologias de ensino diversificadas em função das características dos alunos?							
155c. Procuo manter as rotinas de organização das atividades?							
155d. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?							
155e. Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?							
155f. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?							
155g. 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?							
156d. 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?							



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

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

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
161a. Ignoro				
161b. Faço advertência no momento da infração				
161c. Refiro a pessoa do aluno, mais do que a sua ação				
161d. Censuro e/ou ameaço				
161e.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
161f. Relembro as regras				
161g. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
161h. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
161i. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
161j. Aplico castigo				
161k. Saliento os comportamentos adequados				
161l. Posteriormente, reflito sobre a minha decisão				
161m. Ordeno a saída da sala de aula				
161n. Participo ao Diretor de Turma				
161o. Participo ao Encarregado de Educação				
161p. Participo à Direção da escola				

Perante situações de MAIOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
162a. Ignoro				
162b. Faço advertência no momento da infração				
162c. Refiro a pessoa do aluno, mais do que a sua ação				
162d. Censuro e/ou ameaço				
162e.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
162f. Relembro as regras				
162g. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
162h. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
162i. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
162j. Aplico castigo				
162k. Saliento os comportamentos adequados				
162l. Posteriormente, reflito sobre a minha decisão				
162m. Ordeno a saída da sala de aula				
162n. Participo ao Diretor de Turma				
162o. Participo ao Encarregado de Educação				
162p. Participo à Direção da Escola				

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

Não Sim Quantas (aprox.)? _____

Data: ____/____/____

Anexo 6 - Frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina, na ótica de professores estagiários e professores experientes

Tabela 6 - Frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina, na ótica de professores estagiários e professores experientes

Questões	Tipo*	GRAVIDADE			FREQUÊNCIA		
		Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nunca	Pouco Frequente	Muito frequente
		% Prof.	% Profs.	% Profs.	% Profs.	% Profs.	% Profs.
Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	A	27%	70%	3%	0%	47%	53%
Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	A	3%	80%	17%	0%	47%	53%
Distrai colegas e obriga a interromper a aula	A	0%	7%	93%	0%	53%	47%
Chega atrasado	A	3%	77%	20%	4%	53%	43%
Profere palavrões	A	0%	10%	90%	14%	73%	13%
Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	A	0%	47%	53%	0%	50%	50%
Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente	A	3%	69%	28%	3%	83%	14%
Não traz o material necessário	A	3%	57%	40%	3%	77%	20%
Não faz o trabalho de casa	A	11%	52%	37%	24%	68%	8%
Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	A	0%	7%	93%	13%	80%	7%
Insulta/ameaça colegas	C	0%	0%	100%	43%	50%	7%
Agride colegas	C	0%	0%	100%	57%	40%	3%
Não ajuda colegas	C	7%	70%	23%	17%	67%	17%
Utiliza material de colegas sem autorização	C	4%	53%	43%	43%	50%	7%
Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	P	20%	43%	37%	10%	77%	13%
Rejeita ostensivamente ideias do professor	P	4%	23%	73%	47%	50%	3%
Provoca/goza com o professor	P	0%	0%	100%	60%	37%	3%
Não obedece a ordens/instruções	P	0%	0%	100%	30%	63%	7%
Insulta/ameaça o professor	P	0%	0%	100%	80%	17%	3%
Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado	M	0%	52%	48%	16%	80%	4%

Anexo 7 - Tabela 7 a tabela 17 – Correlação de Spearman para frequência dos comportamentos de indisciplina e gravidade de comportamentos de indisciplina

Tabela 7 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “insulta/ameaça colegas”

		Correlações		
			Insulta/ameaça colegas	Insulta/ameaça colegas
rô de Spearman	Insulta/ameaça colegas	Coeficiente de Correlação	.	.
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30
	Insulta/ameaça colegas	Coeficiente de Correlação	.	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30

Tabela 8 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “agride colegas”

		Correlações		
			Agride colegas	Agride colegas
rô de Spearman	Agride colegas	Coeficiente de Correlação	.	.
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30
	Agride colegas	Coeficiente de Correlação	.	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30

Tabela 9 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “provoca/goza com o professor”

		Correlações		
			Provoca/goza com o professor	Provoca/goza com o professor
rô de Spearman	Provoca/goza com o professor	Coeficiente de Correlação	.	.
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30
	Provoca/goza com o professor	Coeficiente de Correlação	.	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30

Tabela 10 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “não obedece a ordens/instruções”

		Correlações		
			Não obedece a ordens/instruções	Não obedece a ordens/instruções
rô de Spearman	Não obedece a ordens/instruções	Coeficiente de Correlação	.	.
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30
	Não obedece a ordens/instruções	Coeficiente de Correlação	.	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30

Tabela 11 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “insulta/ameaça o professor”

		Correlações		
			Insulta/ameaça o professor	Insulta/ameaça o professor
rô de Spearman	Insulta/ameaça o professor	Coeficiente de Correlação	.	.
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30
	Insulta/ameaça o professor	Coeficiente de Correlação	.	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.	.
		N	30	30

Tabela 12 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “distraindo colegas e obrigando a interromper a aula”

		Correlações		
			Distraindo colegas e obrigando a interromper a aula	Distraindo colegas e obrigando a interromper a aula
rô de Spearman	Distraindo colegas e obrigando a interromper a aula	Coeficiente de Correlação	1,000	-,286
		Sig. (2 extremidades)	.	,126
		N	30	30
	Distraindo colegas e obrigando a interromper a aula	Coeficiente de Correlação	-,286	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,126	.
		N	30	30

Tabela 13 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula”

		Correlações		
			Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula
rô de Spearman	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	Coeficiente de Correlação	1,000	-,044
		Sig. (2 extremidades)	.	,816
		N	30	30
	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	Coeficiente de Correlação	-,044	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,816	.
		N	30	30

Tabela 14 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “fala sem autorização ou em momentos inapropriados”

		Correlações		
			Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados
rô de Spearman	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Coeficiente de Correlação	1,000	,000
		Sig. (2 extremidades)	.	1,000
		N	30	30
	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Coeficiente de Correlação	,000	1,000
		Sig. (2 extremidades)	1,000	.
		N	30	30

Tabela 15 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “distrai-se sozinho sem perturbar a aula”

Correlações				
			Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula
rô de Spearman	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	Coeficiente de Correlação	1,000	-,159
		Sig. (2 extremidades)	.	,400
		N	30	30
	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	Coeficiente de Correlação	-,159	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,400	.
		N	30	30

Tabela 16 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “distrai momentaneamente colegas sem perturbar a aula”

Correlações				
			Distrai momentaneamente e colegas, sem perturbar a aula	Distrai momentaneamente e colegas, sem perturbar a aula
rô de Spearman	Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	Coeficiente de Correlação	1,000	-,172
		Sig. (2 extremidades)	.	,363
		N	30	30
	Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	Coeficiente de Correlação	-,172	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,363	.
		N	30	30

Tabela 17 - Correlação entre frequência e gravidade para o comportamento “fala sem autorização ou em momentos inapropriados”

		Correlações		
		Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	
rô de Spearman	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Coeficiente de Correlação	1,000	,000
		Sig. (2 extremidades)	.	1,000
		N	30	30
	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Coeficiente de Correlação	,000	1,000
		Sig. (2 extremidades)	1,000	.
		N	30	30

Anexo 8 - Tabela 18 e 19 – Teste de Mann-Whitney para verificar se existem diferenças estatisticamente entre professores estagiários e professores experientes

Tabela 18 - Teste de Mann Whitney para definição de diferenças estatisticamente significativas entre professores experientes e professores estagiários em relação aos comportamentos definidos como mais graves

	Estatísticas de teste ^a							
	Insulta /ameaça colegas	Agride colegas	Provoca /goza com o professor	Não obedece a ordens /instruções	Insulta /ameaça o professor	Distrai colegas e obriga a interromper a aula	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados
U de Mann-Whitney	112,500	112,500	112,500	112,500	112,500	112,500	97,500	82,500
Wilcoxon W	232,500	232,500	232,500	232,500	232,500	232,500	217,500	202,500
Z	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-1,439	-1,439
Significância Sig. (2 extremidades)	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	,150	,150
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	1,000 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b	1,000 ^b	,539 ^b	,217 ^b

a. Variável de Agrupamento: tempo dicotômico

b. Não corrigido para vínculos.

Sig<.05

Tabela 19 - Teste de Mann Whitney para definição de diferenças estatisticamente significativas entre professores experientes e professores estagiários em relação aos comportamentos definidos como mais frequentes

	Estatísticas de teste ^a		
	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados
U de Mann-Whitney	82,500	97,500	90,000
Wilcoxon W	202,500	217,500	210,000
Z	-1,439	-,720	-1,077
Significância Sig. (2 extremidades)	,150	,472	,281
Sig exata [2*(Sig. de 1 extremidade)]	,217 ^b	,539 ^b	,367 ^b

a. Variável de Agrupamento: tempo dicotômico

b. Não corrigido para vínculos.

Sig<0.05

Anexo 9 - Formações complementares



Figura 2 - Certificado de participação na ação de formação “Rugby nas Escolas”

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 SOLIDÁRIAS

NA FCDEF FOME SÓ DE CONHECIMENTO

Certifica-se que Paulo Alexandre Macedo Faria participou nas III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.

A Coordenação do MEEFEBS



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 31 de março de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Figura 3 - Certificado de participação nas "III Jornadas Científico-pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física"



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MENTIADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

III JORNADAS

CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Certifica-se que

Paulo Alexandre Magalhães Faria

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)

Figura 4 - Certificado de apresentação da componente de investigação nas "III jornadas Científico-pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física"



Figura 5 - Certificado de participação na "6ª oficina de Ideias em Educação Física"



Figura 6 - Certificado de presença no "VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física"