

Vítor André Vasques Lopes

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

Perceção dos Docentes sobre os Fatores de Indisciplina: professores estagiários e professores experientes.

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

Junho/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**VÍTOR ANDRÉ VASQUES LOPES**

**Nº2012116734**

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

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientador: Mestre Antero Abreu**

**Coimbra**

**2017**

Lopes, V. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma C do 11º ano, no ano letivo 2016/2017*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Vítor André Vasques Lopes, aluno nº 2012116734 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra e compromisso que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

15 de Junho de 2017

---

*Vítor André Vasques Lopes*

## **Agradecimentos**

**Primeiramente, aos meus pais, pois foram sem dúvida o meu grande apoio, em todos os sentidos, neste meu percurso académico e que sem eles, seria praticamente impossível realizar este meu sonho. Depois de todo o esforço despendido para me disponibilizarem as melhores condições, a melhor recompensa que poderia ter dado era esta, a conclusão com sucesso do meu percurso académico.**

**A toda a minha família e amigos, que apesar da distância (Porto), sempre me apoiaram, fazendo tudo o que estava ao seu alcance, para me verem feliz e para que conseguisse concretizar este meu objetivo.**

**Aos meus orientadores de estágio, Mestre Antero Abreu e professor Paulo Furtado por me terem ajudado e orientado durante todo o ano letivo, com toda a sua experiência e competência.**

**A todos os professores da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física com quem tive o privilégio de trabalhar e adquirir competências nas mais diversas dimensões.**

**A todos os elementos que fazem parte da comunidade escolar da escola Básica e Secundária Quinta das Flores, por toda a amabilidade e respeito com que me receberam e trataram. Neste ponto gostava de referir, particularmente, a professora Rosa Duarte, com quem tive a oportunidade de dirigir a turma do 11ºC, permitindo-me assim, adquirir competências no âmbito da gestão escolar, a partir dos ensinamentos transmitidos pela professora.**

**Ao meu núcleo de estágio, composto pelo André Cruz, Hélder Santos e Paulo Faria que foram uns colegas de trabalho e, acima de tudo, uns amigos incríveis, criando um clima bastante positivo entre todos nós, colaborando na minha evolução como professor.**

**Ao Gonçalo Zarcos meu companheiro de casa e ao Hélder Santos, que partilharam comigo todos os bons e maus momentos ao longo deste ano, ajudando-me a ultrapassar os maus momentos com toda a sua alegria, compreensão e amizade.**

A todas as pessoas que tive a oportunidade de conhecer e partilhar vários momentos, durante estes 5 anos maravilhosos, repletos de histórias, que vivi na cidade de Coimbra.

Por último, mas não menos importante, muito pelo contrário, quero agradecer aos meus alunos (turma do 11<sup>o</sup>C). No primeiro dia de aulas, dia da apresentação, utilizei as seguintes palavras “aconteça o que acontecer vocês irão ficar marcados para toda a minha vida, pois são a minha primeira turma e jamais esquecerei”. A verdade é que depois deste ano letivo, sinto-me um felizardo e um sortudo por ter sido professor desta turma. As experiências que me proporcionaram, positivas e negativas, permitiram-me evoluir como professor, adquirindo competências essenciais para exercer a profissão. De realçar ainda, a boa relação que mantivemos, não tendo dúvidas que, futuramente, essa se manterá. Mais uma vez, muito obrigado por terem feito parte desta etapa tão importante do meu longo percurso.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.*

**Paulo Freire**

## Resumo

O Relatório de Estágio é um documento que reporta, reflete e analisa, todo um trabalho exigente, concretizado no ano letivo de 2016/2017, na escola Básica e Secundária Quinta das Flores, com a turma C, do 11<sup>o</sup> ano de escolaridade. Este Relatório de Estágio insere-se no plano curricular do 2<sup>o</sup> ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Ao longo do documento serão abordados alguns parâmetros relacionados com o Estágio Pedagógico e que agora serão alvo de reflexão. Após uma pequena introdução de todo este relatório, o primeiro capítulo pretende realizar uma contextualização prática, caracterizando, fundamentalmente, o meio em que ficamos inseridos. Posteriormente, uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica será a base do segundo capítulo. O terceiro e, último capítulo, estará destinado para o aprofundamento do tema-problema, que visa o estudo da perceção dos docentes sobre os fatores de indisciplina, comparando professores experientes (mais de 15 anos de docência) com professores estagiários. Após a nossa primeira experiência no ensino, e tendo em conta a importância que a disciplina ou falta dela assume para todo o corpo docente, consideramos ser pertinente, um estudo comparativo entre professores estagiários (nos quais nos incluímos) e os professores mais experientes. Após análise dos resultados pudemos constatar que dos 23 fatores estudados, apenas em 4 deles existiram diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos. Concluiu-se que ambos os grupos de professores, possuem uma perceção semelhante sobre a maioria dos fatores que influenciam a indisciplina.

**Palavras-chave:** Processo de ensino-aprendizagem. Estágio Pedagógico. Evolução. Alunos. Educação Física. Indisciplina. Professor.

## **Abstract**

*The Internship Report is a document that reports, reflects and analyzes, all a demanding work, materialized in a scholar year of 2016/2017, in Escola Básica Básica e Secundária Quinta das Flores, with class C, of 11<sup>st</sup> year of schooling. This Internship Report is inserted on 2<sup>nd</sup> year curriculum of Master in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School, of Faculty of Sport Sciences and Physical Education, of University of Coimbra. Along the document will be approach some parameters related to Teacher Training and which will now be reflected. After a little introduction of all this report, the first chapter intents to perform a practical contextualization, characterizing, fundamentally, the mean and context in which we were inserted. Posteriorly, a reflexive analysis about pedagogical practice will be the base of second chapter. The third, and last chapter, will be destiny to study of a deepening problem-theme, aims the study of teacher's perception about the indiscipline factors, comparing experience teachers (more than 15 years of teaching) with young teachers. After our first experience in teaching, and considering the importance of discipline, or lack her for the entire group of teachers, we consider to be relevant, a comparative study between young teachers (which we are included) and more experienced teachers. After analyzing the results, we could verify that of the 23 factors studied, only 4 of them existed statistically significant between the 2 groups. It was concluded that both groups of teachers have a similar perception about most of the factors that influence indiscipline.*

**Keywords:** *Teaching-learning process. Teacher Training. Evolution. Students. Physical Education. Indiscipline. Teacher.*

## Sumário

<b>Resumo .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IX</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo I – Contextualização Prática.....</b>	<b>15</b>
1.1. Expetativas Iniciais.....	15
1.2. PFI (Plano de Formação Individual).....	16
1.3. Caraterização das condições de Realização.....	16
1.3.1. Caraterização da Escola .....	17
1.3.2. Caraterização do Grupo Disciplinar.....	18
1.3.3. Caraterização da Turma.....	18
<b>Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica .....</b>	<b>19</b>
<b>Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem .....</b>	<b>19</b>
2.1. Planeamento .....	19
2.1.1. Plano Anual .....	19
2.1.2. Unidades Didáticas .....	21
2.1.3. Planos de Aula.....	24
2.2. Realização.....	25
2.2.1. Instrução .....	25
2.2.2. Gestão.....	30
2.2.3. Clima.....	35
2.2.4. Disciplina.....	37
2.2.5. Decisões de Ajustamento.....	38
2.2.6. Reflexões das Aulas .....	39
2.3. Avaliação .....	40
2.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	41
2.3.2. Avaliação Formativa.....	43
2.3.3. Avaliação Sumativa.....	45
2.3.4. Autoavaliação.....	47
<b>Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar .....</b>	<b>48</b>
<b>Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas .....</b>	<b>49</b>
3.1. Impacto do núcleo de estágio na escola.....	51
<b>Atitude Ético-Profissional .....</b>	<b>52</b>
<b>Capítulo III – Aprofundamento do Tema Problema .....</b>	<b>54</b>

3.1. Introdução .....	54
3.2. Enquadramento Teórico .....	54
3.2.1. <i>Os conceitos de disciplina/indisciplina</i> .....	54
3.2.2. <i>Reflexão sobre a indisciplina</i> .....	56
3.2.3. <i>Papel do professor na indisciplina</i> .....	58
3.2.4. <i>Fatores que podem causar comportamentos de indisciplina</i> .....	60
3.2.5. <i>Perceções da indisciplina</i> .....	62
3.3. Seleção do tema .....	64
3.4. Instrumento .....	65
3.5. Questão a ser explorada .....	65
3.6. Participantes .....	65
3.7. Apresentação de Resultados .....	65
3.8. Discussão de resultados .....	69
3.9. Limitações .....	72
3.10. Conclusões .....	72
<b>4. Conclusão .....</b>	<b>74</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Avaliação Diagnóstica .....	43
Tabela 2 - Avaliação Sumativa .....	47
Tabela 3 - Fatores de Indisciplina .....	66
Tabela 4 - Diferenças entre Professores Estagiários e Professores Experientes .....	67

### **Lista de Abreviaturas**

DT – Diretora de Turma

EBSQF – Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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

NE – Núcleo de Estágio

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

## Introdução

O Relatório de Estágio está inserido no plano curricular relativo ao 2º ano 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 referido decorreu na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, na turma C do 11º ano, na disciplina de Educação Física, no ano letivo de 2016/2017. A turma está a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. O Estágio Pedagógico foi supervisionado pelo professor orientador da escola, professor Paulo Furtado e, pelo orientador da faculdade, o professor Antero Abreu.

O Estágio Pedagógico apresentou-se como a nossa primeira grande experiência ao nível do ensino. Após um ano letivo de extrema exigência e de trabalho árduo mas gratificante, foram imensas as competências adquiridas. Este é, sem dúvida, um ano importante nas nossas vidas, uma vez que, para além de concretizarmos grandes aprendizagens, é um ano que antecede a nossa entrada no mundo profissional e, conseqüentemente, o final do nosso percurso académico.

O Relatório de Estágio visa analisar e refletir sobre uma série de parâmetros importantes, estando assim, organizado em 3 grandes capítulos. O primeiro capítulo visa a contextualização da prática, onde serão descritas algumas expectativas iniciais, onde se inclui o PFI. Ainda inserido no primeiro capítulo, a caracterização das condições de realização serão mencionadas, relativamente à escola, grupo disciplinar e turma. O capítulo dois pretende efetuar uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, estando dividido em parâmetros como o planeamento, realização, avaliação e atitude ético-profissional. Ambos os capítulos estão inseridos na área 1, correspondente às atividades de ensino-aprendizagem. Posteriormente, serão abordadas as áreas 2 e 3, que correspondem às atividades de organização e de projeto e parcerias educativas respetivamente. Por fim, no capítulo três, será dado ênfase ao aprofundamento do nosso tema problema, onde procurámos descortinar, quais são para os docentes, os fatores mais influentes que originam a indisciplina e verificar se existem diferenças a esse nível, entre os professores estagiários e experientes.

## Capítulo I – Contextualização Prática

Neste parâmetro tencionamos, como o título indica, contextualizar e caracterizar as condições em que todo este processo se desenrolou, desde o ponto inicial, em que apenas existiam pensamentos e ilusões, projetando o ano letivo que se iria iniciar, até ao contexto real.

### 1.1. Expetativas Iniciais

Para discutirmos sobre este ponto foi necessário recuar vários meses no tempo! Tempo, essa dimensão das nossas vidas que se desenvolve numa velocidade espantosa. Os momentos antecedentes ao início desta nova aventura, fez-nos levantar uma série de questões e de problemáticas típicas de quem, como é natural, estava a entrar num novo mundo, numa nova experiência. A única certeza era, seguramente, que esta seria uma experiência que nos marcaria para o resto das nossas vidas, em vários sentidos e em várias dimensões.

As primeiras preocupações começaram com o grande desafio a que nos propúnhamos, ou seja, estar perante uma turma e podermos exercer aquilo, para o qual trabalhamos durante todo o nosso percurso académico. O estímulo de finalmente podermos aplicar todos aqueles conhecimentos adquiridos durante o nosso percurso académico, com particular destaque, para o ano transato, primeiro do MEEFEBS, criava em nós uma ansiedade e um nervosismo elevado, mas ao mesmo tempo, uma enorme vontade de começar. Contudo, apesar dessa motivação inequívoca, como mencionei anteriormente, muitas questões e dúvidas se levantavam. O que é que vamos ensinar? Como o vamos fazer? A quem? Em que contexto? Será que estamos preparados para atuar perante uma realidade bem diferente do que a que encontramos na nossa faculdade? Lecionar uma aula a colegas de faculdade seria, certamente, bastante diferente de lecionar a uma turma “real”, numa escola. Todas estas questões não nos proporcionavam respostas imediatas, pois por mais que pudéssemos confiar nas nossas capacidades e competências, iríamos entrar num mundo imprevisível e, de certa forma desconhecido. Admitimos que, em alguns períodos, questionávamos se seríamos capazes de o fazer. Porém, o desejo de cumprir este nosso sonho, de poder transmitir os nossos conhecimentos, de concretizar o que realmente gostamos era muito mais forte do que qualquer dúvida ou problema momentâneo. Uma vez que a

escola onde ficamos colocados (EBSQF) foi a nossa primeira opção, por diversas razões, fez com que, de certa forma, nos sentíssemos mais confiantes e confortáveis, pois sabíamos de antemão, as qualidades que a mesma possuía, o que nos permitiria obter sucesso, desde que trabalhássemos para o conquistar.

Com o decorrer do ano letivo, fomos anulando todos esses medos iniciais e fomos adquirindo competências, que nos possibilitaram suprimir algumas das nossas fragilidades.

### 1.2. PFI (Plano de Formação Individual)

O PFI foi um documento por nós elaborado, no início do ano letivo, com o intuito de nos fazer refletir e analisar as várias tarefas a realizar no estágio pedagógico. Neste documento, para além das expectativas iniciais, que já foram mencionadas anteriormente, existiram outros parâmetros que foram abordados. A participação na escola, nas mais variadas atividades, foi uma ideia que deixámos sempre transparecer, disponibilizando-nos para colaborar e cooperar em todos os eventos organizados pela nossa instituição. A vontade de aprender com todos os intervenientes da comunidade escolar ficou bem patente também. Aproveitámos todos os momentos para poder aprender, fosse num contexto mais formal ou meramente informal, como na sala dos professores, sala de departamento ou nos espaços desportivos, onde a convivência com o corpo docente era uma realidade. O facto de analisarmos em conjunto, no final de cada aula, os aspetos positivos e negativos da mesma, fez, igualmente, com que existisse uma partilha de informação pertinente e fundamental, tendo em vista o nosso processo de formação e evolução como docentes. Neste plano foram ainda abordadas as fragilidades de desempenho, os objetivos de aperfeiçoamento e as estratégias de supervisão/formação previstas. Todas as abordagens referidas foram tidas em consideração nas fases de planeamento, a realização ou a avaliação. Esta retrospectiva ou reflexão permitiu-nos adquirir e aperfeiçoar competências, num momento essencial como é o ano de estágio.

### 1.3. Caraterização das condições de Realização

Nos próximos pontos serão apresentadas as caraterizações espaciais e humanas, do contexto onde estivemos inseridos durante este ano letivo. São

informações bastante pertinentes, que ajudam a identificar as condições de trabalho vividas.

### *1.3.1. Caracterização da Escola*

Situada no interior urbano da cidade de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais – Coimbra, pertencia a um conjunto de escolas construídas a partir de 1968 de tipologia pavilhonar. Contudo, em 2010/2011, através da Parque Escolar, sofreu uma intervenção de melhoria nas condições de uso, de gestão e de manutenção, procedeu-se à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação de modo a possibilitar a integração do Conservatório de Música de Coimbra (CMC) no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral.

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

A utilização conjunta permitia a partilha de espaços que eram comuns às duas instituições, tais como o auditório, salas de dança, sala de professores, secretaria, entre outros. Para esta articulação, e com as obras de beneficiação, a escola ficava apetrechada de novas e modernas instalações e de equipamentos adequados, destacando-se a biblioteca, os gabinetes de trabalho para docentes e as instalações desportivas.

No ano letivo (2016/2017), a Escola foi frequentada por 1091 alunos, 369 do 3º ciclo e 722 do Secundário. No ensino secundário, a oferta educativa compreendeu os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de 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 defendia, deixo a citação relativa ao lema da escola, que foi exposto no projeto educativo da mesma:

*“Todos diferentes com iguais oportunidades de sucesso educativo”.*

### *1.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar*

O departamento de Educação Física foi composto por 11 professores e 4 estagiários. As atividades letivas foram, sempre, apoiadas por uma funcionária que se encontra no pavilhão. O grupo possuía, ainda, um coordenador do grupo disciplinar de Educação Física e um coordenador do Desporto Escolar, funções assumidas por 2 dos 11 professores referidos.

### *1.3.3. Caracterização da Turma*

A turma C do 11º ano foi constituída por 27 alunos, dos quais 12 raparigas e 15 rapazes, sendo que três deles não estão a frequentar as aulas de Educação Física. A maioria dos alunos tinha 16 anos (20), sendo que seis alunos tinham 15 anos e, apenas uma aluna tinha 18 anos. A turma foi composta, quase na sua totalidade, por alunos que já frequentavam a EBSQF no ano transato, permitindo assim, alguma estabilidade, pois já conheciam as normas de conduta da escola, bem como as suas instalações e até o corpo docente. A turma estava inserida no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Importa ainda referir que, dos 27 alunos, 24 nunca reprovaram. A disciplina de Educação Física foi indicada como uma das suas disciplinas favoritas. A maior parte dos alunos frequentavam atividades extralectivas (desportivas e não desportivas) sendo que, em muitos casos, combinando mais do que uma. Na sua maioria, os alunos viviam com os pais e irmãos, estando expostos a um ambiente familiar que se podia considerar ideal.

A turma do 11º C apresentou um aproveitamento bastante bom na disciplina de educação física, destacando-se o domínio psicomotor na globalidade dos alunos. O facto de os alunos praticarem modalidades desportivas fora da escola ajudou, certamente, nos resultados apresentados pelos alunos. No domínio cognitivo, a turma, no geral, apresentou bons resultados, o que foi um indicador de que os alunos para além de executarem bem, também entenderam as modalidades. No domínio socio afetivo à que realçar positivamente, o bom relacionamento entre os alunos. Para além disso, a turma apresentou um empenho e motivação para a prática da disciplina fora do comum, quando comparada com as restantes turmas do mesmo ano letivo. Não foi visível ao longo do ano letivo, qualquer vestígio de alunos indisciplinados, existindo pontualmente, alguns comportamentos fora da tarefa.

## Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

### Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

No capítulo III estará resumido um ano letivo de bastante trabalho e de grande enriquecimento quer a nível profissional como pessoal. Seguidamente, serão relatadas, analisadas e sustentadas cientificamente, experiências vividas em todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo destes últimos meses. Desde a parte mais teórica, à parte mais prática, todas elas exigiram uma exaustiva pesquisa, análise, reflexão, adequação e seleção nos seus vários parâmetros. Com esta análise serão discutidas algumas inquietações que se levantaram, bem como, as tarefas que cada dimensão exigiu.

#### 2.1. Planeamento

Qualquer atividade seja ela de que ordem for e qual a sua duração, para ser organizada e atingir o sucesso necessita de um planeamento. Nele estarão os objetivos que se propõe realizar, tendo assim maiores probabilidades para que estes sejam alcançados. Bento (1998, p. 15) indica-nos que, *“a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática”*. Contudo, um planeamento não passa disso mesmo, um plano, um orientador, devendo ser algo aberto e flexível, de forma a poder ser alterado ou reajustado conforme as necessidades que vamos identificando. Seguidamente, serão apresentados alguns documentos que foram elaborados ao longo do ano letivo e que consistem, precisamente em planos, sendo de curto (plano de aula), médio (unidade didática) e longo prazo (plano anual).

##### 2.1.1. Plano Anual

Um plano será sempre, um documento possível de sofrer alterações, uma vez que este é elaborado antes da operacionalização da atividade proposta, estando assim, sujeito à imprevisibilidade que o futuro promove. Ora neste aspeto, o plano anual consegue ser, ainda mais, imprevisível dado o espaço temporal em que ocorre, nomeadamente, em alguns pontos, como a realização das unidades didáticas. A questão que colocamos prendia-se com a real necessidade de criar um plano anual, tendo em conta que este diz respeito a um período de tempo tão longo,

estando assim sujeito a várias alterações durante o período letivo. Contudo, rapidamente constatamos com o decorrer das aulas, que este teria um impacto importante ao longo do ano.

*“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, p. 67)

A partir do plano anual conseguimos obter informações que nos foram bastante úteis. Desde logo, com esta planificação percebemos o contexto em que estávamos inseridos, obtendo um conhecimento aprofundado sobre as condições que iríamos encontrar na escola. Estas são, obviamente, informações bastante pertinentes, que nos permitem perceber e planear unidades didáticas e planos de aula, em função dos recursos materiais, humanos e espaciais que a escola possui. O facto de estar presente no plano anual a rotação de espaços, fez com que seleccionássemos as modalidades a lecionar, ainda antes do início do ano letivo, estando limitados precisamente aos espaços disponíveis. Na primeira reunião que tivemos, recordámos que esta foi das primeiras decisões que tivemos de tomar, optando pelas modalidades de Ginástica de solo e aparelhos, uma vez que o primeiro espaço a ser utilizado era, precisamente, a sala de ginástica. Posteriormente, as modalidades seleccionadas foram: badmínton, atletismo, andebol e tag rugby. A seleção destas modalidades tiveram como fundamento, o facto de os alunos nunca terem vivenciado (Tag Rugby) ou então, por serem modalidades que realizaram menos vezes. Mais uma vez, ficou patente a importância referente aos espaços, pois no espaço nº3, a mais sensata possibilidade, dadas as condições (pista de atletismo) teria de ser o atletismo.

Com a seleção das modalidades ainda no início do ano, devido à concretização do plano anual, proporcionou que todo o ano letivo ficasse estruturado no que às unidades didáticas diz respeito, permitindo assim, um planeamento atempado e com maior qualidade. Outro dos aspetos que se procurou resolver nas primeiras reuniões foi a caracterização da turma, efetuada através de um questionário aplicado pelo nosso núcleo de estágio, para posteriormente, ser analisado e documentado. Não sendo determinante, acabam por ser informações pertinentes,

pois permitiu-nos conhecer melhor a turma com que estávamos a trabalhar e compreender determinadas situações (como a nível pessoal) relacionadas com os alunos. O facto de estar presente no plano anual o calendário letivo, com respetivas interrupções, é outro dos pontos que nos possibilitam organizar as aulas, de uma forma coerente e ajustada aos objetivos pretendidos, tendo em conta o número de aulas possíveis.

Em suma, o plano anual permite-nos organizar o nosso processo de ensino, a partir de uma série de informações que vamos recolhendo no início do ano letivo e que nos permite ter um equilíbrio e uma estrutura adequada e ajustada do nosso processo de ensino ao longo do mesmo. Obviamente, este documento sofrerá alterações durante esse período, todavia, existe a necessidade de ter um ponto de partida e um outro de chegada, de forma a podermos traçar um caminho regular, coerente e que beneficie, essencialmente, os professores, os alunos e todo o processo de ensino-aprendizagem envolvente. A incerteza, a indefinição, o caminhar sem rumo, seguramente não nos levará a um bom fim.

#### 2.1.2. Unidades Didáticas

Para cada modalidade lecionada existiu a necessidade de ser elaborada uma unidade didática. Mas do que se tratará então, uma unidade didática? Quais os seus objetivos? De acordo com Bento (1998, p. 75), “*as unidades didáticas ... constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino aprendizagem*”. A unidade didática, assim como o plano anual, é um documento que permite ao professor orientar, estruturar e organizar o seu ensino, no período correspondente à modalidade em questão. Para Lucea (2005, p. 207) “*as unidades didáticas são a expressão e concretização máxima do currículo e das intenções educativas*”.

A unidade didática está estruturada em vários parâmetros, um dos quais, passa pela história e caracterização da modalidade. Este parece um ponto pouco significativo mas, pela experiência adquirida ao longo deste ano letivo, podemos verificar que é extremamente importante. A razão para esta afirmação é bastante simples. Apesar do desporto estar presente nas nossas vidas, admitimos o desconhecimento em relação a algumas modalidades, relativamente, às suas origens e regras. Aliás, na generalidade das modalidades existiram sempre aspetos

que desconhecíamos, no que concerne à sua história ou a uma ou outra regra. Ora, as unidades didáticas possibilitaram obter esse conhecimento e assim, gerar um domínio sobre as matérias que é, extremamente fulcral, para que possamos ensinar corretamente os nossos alunos.

A presença dos recursos facilitou o planeamento ao nível das aulas, viabilizando um conhecimento das condições que possuíamos para a organização das mesmas. Todavia, dois deles estão, constantemente, a sofrer alterações, nomeadamente, os recursos espaciais e humanos. Os recursos espaciais, derivado das condições climatéricas, obrigaram na modalidade de atletismo, a recorrer com bastante frequência ao pavilhão, o que acabava por condicionar as aulas. Relativamente aos recursos humanos, apesar de o número de alunos da turma ser fixo (24), como não existia uma forma de saber, antecipadamente, se os alunos estariam todos presentes (salvo exceções), as aulas foram sendo planeadas a contar com a totalidade dos mesmos, sendo ajustadas no momento. Estas decisões de ajustamento serão abordadas num ponto mais à frente.

Na UD está presente, também, a avaliação diagnóstica, sendo esta realizada no início de cada modalidade ou então, no início do ano letivo para todas as modalidades, estando este parâmetro sujeito à forma como o professor procederá ao seu ensino, se utiliza o modelo por etapas ou por blocos. Com os resultados da mesma, o professor consegue selecionar os conteúdos que mais se ajustem e adequem aos seus alunos, tendo em conta os objetivos do PNEF. Objetivos esses, que estão estipulados no PNEF e dos quais constatasse que, grande parte dos alunos da turma do 11ºC conseguiu cumprir na íntegra. Todavia, apesar de a globalidade da turma ostentar excelentes capacidades e competências ao nível do seu desempenho motor, alguns alunos não conseguiram cumprir os objetivos que estão reportados no PNEF, pois sentiam imensas dificuldades para os realizar, ficando a ideia que alguns dos objetivos são um pouco ambiciosos para alguns alunos. Como exemplo, temos a ginástica de solo, em que alguns alunos apresentaram dificuldades em realizar um rolamento à frente ou à retaguarda de pernas afastadas, sendo estes, objetivos dos “mais acessíveis” do PNEF no nível avançado, correspondente a este ano letivo. Claro está, tendo em conta a estas situações e depois de realizadas as avaliações diagnósticas, tivemos de adaptar o

nível de ensino e os respetivos conteúdos aos alunos e realizar uma diferenciação pedagógica para que todos conseguissem obter sucesso.

A extensão dos conteúdos possibilitou organizar e planificar o ensino no espaço temporal, assumindo, também, a função didática para cada conteúdo em cada aula. As maiores dificuldades advêm da definição das funções didáticas de cada conteúdo, fundamentalmente, devido aos diferentes níveis de evolução que os alunos apresentam. Procurar definir este quadro no início de cada unidade didática foi uma tarefa complicada, obrigando a que, na maioria das vezes, tivéssemos de realizar ajustes e adequações necessárias ao longo da mesma, face às dificuldades e valências apresentadas pelos alunos, principalmente, no que à consolidação dos conteúdos diz respeito.

Relativamente às progressões pedagógicas, apesar de a avaliação diagnóstica nos indicar algumas informações acerca dos alunos, nomeadamente, o seu desempenho motor, existiu dificuldades de no início da UD, elaborar um conjunto de progressões para todo o período de lecionação da mesma. Mais uma vez, a evolução dos alunos é que ditou, a real necessidade das progressões pedagógicas e o nível das mesmas. Quando existiu essa necessidade, muitas das vezes tentávamos criar exercícios por nós mesmos, mas também, através de pesquisas ou então, dos professores, onde incluimos, essencialmente, os nossos orientadores e, os nossos colegas de núcleo de estágio. De acordo com Bento (1998, p. 76) *“é na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor”* é nela que *“decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor”*.

Quando falamos de estilos de ensino, o cunho pessoal de cada professor assume uma importância tremenda. Não podemos dizer, que no ensino existem melhores ou piores estratégias, métodos ou estilos, pois como em qualquer outra área, existem as que resultam e as que não resultam. O professor tem de se adaptar ao contexto em que está inserido, tendo como foco principal o aluno, a sua aprendizagem e evolução do mesmo, sendo este, o grande objetivo do professor. Não obstante a outras dimensões que promovem a aprendizagem, como o bem-estar, o bom ambiente de aula, entre outros aspetos, que também são determinantes para que a aprendizagem ocorra. A seleção dos estilos de ensino foi

efetuada, em conformidade com o que achávamos ser o mais indicado para cada matéria e modalidade, sendo este um ponto desenvolvido no parâmetro relativo à instrução.

Todo o processo de ensino se rege por constantes avaliações, desde a diagnóstica, à formativa, terminando com a sumativa e a respetiva autoavaliação. Nas UD procuramos esclarecer todos os parâmetros e a forma como estas se iam efetuar, desde o seu domínio cognitivo, psicomotor ao socio afetivo.

Em síntese podemos afirmar que a UD é, talvez, o documento mais “próximo” dos professores, sendo um instrumento de trabalho que garante um suporte, um apoio, bastante importante ao professor, pois nela estão inseridas informações pertinentes e de médio prazo que auxiliam o professor na qualidade do seu processo de ensino.

### 2.1.3. Planos de Aula

O plano de aula assume uma importância vital no processo de ensino, pois é a partir dele que o professor coloca em prática o que é pretendido.

*“A aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”.*  
Bento (1998, p. 101).

Ao pensarmos em plano de aula, este remete-nos para os objetivos que pretendemos alcançar e como os podemos concretizar. Uma aula mal planeada poderá corresponder a uma aula fracassada e, uma aula fracassada promoverá nos alunos, alguma falta de credibilidade no professor e uma aprendizagem não concretizada, ou seja, situações não desejáveis. Ao planearmos uma aula, temos de ter em conta vários aspetos. O tempo de aula, os exercícios, o número de alunos, material disponível, os objetivos da aula, os conteúdos, o nível dos alunos, as condições climatéricas, entre outros. Como é perceptível, o plano de aula exige do professor várias competências e capacidades, de forma a planificar uma aula que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos. Ao longo do ano, algumas dificuldades foram surgindo, nomeadamente, ao nível da criatividade dos exercícios nas partes finais das UD. Nessa fase, os alunos encontravam-se numa etapa de consolidação dos conteúdos, o que por vezes, levava a uma escassez mental de

recursos, de forma a inovar nos exercícios. Porém, sentimos que existiu uma boa evolução ao longo do ano letivo neste aspeto, derivado da exigência dos alunos e da nossa capacidade volitiva, aliada a uma pesquisa constante numa perspetiva de melhorar a qualidade dos exercícios, bem como na criação de estímulos adequados ao nível dos alunos. Ainda na construção dos planos de aula, durante a operacionalização do mesmo existiram bastantes decisões de ajustamento. A razão prendia-se com a inexperiência da lecionação, corrigindo várias situações ao nível, fundamentalmente, da organização das tarefas. As dificuldades verificadas foram sendo retificadas, com o acumular natural de aulas que nos permitiu, através das experiências vividas, conquistar algumas competências neste aspeto. As decisões de ajustamento foram sendo efetuadas, quando necessário, visando uma melhor qualidade da aula, porém, registaram-se em menor número, uma vez que a pertinência e qualidade dos planos de aula foram melhorando.

No início do ano letivo, o núcleo de estágio elaborou um modelo de plano de aula, sendo este utilizado até ao final do ano letivo. A estrutura do mesmo consistia num cabeçalho, onde continha informações como, a turma, o número de aula (total), número e designação da UD a ser lecionada, duração, objetivos e função didática da aula, número de alunos previstos e dispensados, a data, e os recursos materiais e espaciais. Para além disso, o plano estava dividido em três partes: parte inicial (preparação dos alunos mental e fisiologicamente), parte fundamental (concretização dos objetivos traçados para a aula através de tarefas propostas) e parte final (reflexão da aula e retorno à calma, recuperando os níveis basais da sua frequência cardíaca). Todas estas partes são cruciais para o sucesso da aula, subvalorizar qualquer uma delas era incorrer num erro, pois todas são extremamente importantes para uma aula equilibrada, estruturada e consistente.

## 2.2. Realização

### 2.2.1. Instrução

A dimensão instrução assume uma importância vital no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir da instrução que o professor transmite o seu conhecimento aos alunos. Para além disso, é através dela que o professor consegue interagir com os seus alunos, informando-os sobre as suas ações, efetuando

correções quando necessários e elogiando-os quando atingem o sucesso por mero que este seja.

*“É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”.*  
Rosado e Mesquita (2011, p. 70).

No início de cada aula procurámos realizar, na maior parte das vezes, uma preleção inicial que tinha como função, divulgar aos alunos os objetivos da aula, bem como transmitir conteúdos mais teóricos, como as regras da modalidade a lecionar. A forma como esta se iria desenrolar, também era transmitida aos alunos neste momento, para que estes percebessem a estrutura e organização da aula.

No que respeita à parte fundamental da aula, foi nesta etapa que a instrução assumiu maior protagonismo, pois é durante a realização das tarefas que partilhamos e fornecemos mais informação. Em todas as tarefas propostas existiu, sempre, a preocupação de as explicar corretamente, utilizando uma linguagem compreensível, adequada e usando a nomenclatura específica. Em alguns momentos, os alunos demonstraram alguma dificuldade em entender o que era solicitado, nesse sentido, a informação foi reformulada ou repetida, conforme as necessidades dos alunos. Para além disso, tivemos o cuidado de certificar, que estavam reunidas as condições mínimas para procedermos à instrução, como por exemplo, todos os alunos próximos de nós e em silêncio. *Rosado e mesquita (2011, p. 71) alertam-nos que “um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta”.* Ainda de acordo com estes autores existem outros cuidados que devemos ter no que à instrução diz respeito. Para eles *“uma das maiores lacunas na qualificação do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo”.* Numa primeira fase do estágio, comprovando com um exemplo real esta citação, temos que reconhecer que o domínio da matéria não era o ideal, nomeadamente, na modalidade de ginástica, o que levou a uma ou outra situação mais embaraçosa e, que porventura terá dificultado a nossa instrução e qualidade de feedback. A situação vivida fez-nos melhorar nesse aspeto, pois ficou

patente a importância de possuir um domínio da matéria, não voltando a suceder-se nas modalidades seguintes, salvo uma exceção ou outra.

Aliada à explicação sistemática de todas as tarefas, procurámos acompanhar a instrução verbal com uma demonstração. A demonstração foi uma estratégia bastante utilizada, pois na nossa opinião, facilitava a compreensão dos alunos acerca do que era pretendido. No momento em que esta era realizada, havia um cuidado em relação ao posicionamento dos alunos, estando estes colocados de forma a poderem visualizar todo o movimento. Contudo seria prático e pertinente utilizar a demonstração constantemente? Chegámos à conclusão que não, quando eram realizados exercícios já executados em aulas anteriores, não se justificava a demonstração, evitando-se assim, perdas de tempo na aula e apelando à concentração dos alunos. Para demonstrar as tarefas, selecionamos alunos que apresentassem um nível de desempenho motor bastante elevado na modalidade, tendo competência e qualidade para ser um modelo exemplar perante os colegas. Como exemplo, podemos apontar um aluno da turma, que é vice-campeão nacional na modalidade de badminton, na sua faixa etária, em que dada a qualidade acima da média apresentada, aproveitamos as suas capacidades excepcionais na modalidade, para que este demonstrasse alguns dos conteúdos abordados nas aulas.

Porém, uma vez que a turma tinha mais alguns bons executantes, para além do referido aluno e de forma a evitar algum desconforto por parte dos colegas, optámos por utilizar, também, outros alunos como modelos de ensino. Uma questão que nos intrigou, foi o facto de ponderarmos a utilização deste aluno como agente de ensino. Seria ou não viável utilizar os seus conhecimentos e a sua qualidade psicomotora na modalidade, no ensino da mesma aos seus colegas? Na nossa opinião pensamos ser bastante pertinente, decidindo assim aplicar esta estratégia, o que acabou por se verificar ser bastante positiva. Siedentop (2008) defende que “*as estratégias de ensino através dos colegas possuem muitos pontos fortes*” (p. 283). A demonstração tornou-se bastante útil também, na modalidade de ginástica, pois para além da execução dos conteúdos, os alunos tinham de aprender a prestar “ajudas” aos colegas, enquanto estes executavam os conteúdos solicitados. Sendo esta uma tarefa com grande responsabilidade, uma vez que estava em risco a

integridade física dos colegas, os alunos mostraram-se concentrados e empenhados em aprender como ajudar.

Um aspeto bastante reforçado tanto na demonstração como na explicação prendeu-se com as componentes críticas. No momento da instrução, estas eram constantemente reforçadas, tentando assim, evitar que os alunos cometessem erros por desconhecerem as componentes críticas dos conteúdos solicitados. Os erros não desapareceram de um momento para o outro, como é natural, mas o facto de os alunos ouvirem regularmente, possibilitava a memorização de algumas componentes que, com a prática, auxiliava na sua aprendizagem. A corroborar esta ideia, Sarmiento (2004, p. 27) profere que “*de facto, podemos dizer que existe aprendizagem mesmo que não se registe qualquer alteração observável no comportamento*”.

Nesta dimensão existe uma “ferramenta”, extraordinariamente, indispensável designada de *feedback*. Este permite ao professor apresentar ao aluno, informações importantes sobre o seu desempenho na aula, relativamente, aos objetivos da mesma. Lopes (2002, p. 23) partilha do mesmo pensamento ao referir que o *feedback* “*dá aos alunos informação quanto ao modo como estão a atingir os objetivos de aprendizagem*”.

Nas primeiras aulas este foi, sem dúvida, um dos nossos grandes problemas. A falta de domínio na matéria, as dificuldades em identificar o erro e como intervir perante o mesmo, criou-nos algum desconforto e muitas dúvidas. Para além disso, o facto de querermos ver todas as ações impossibilitava-nos de chegar a todos os alunos. Estas dificuldades foram sendo combatidas e dissipadas com a “experiência” que íamos adquirindo ao longo das aulas e, por todo o trabalho que realizávamos extra aulas, como estudar as matérias que íamos lecionar. O *feedback*, assim como os estilos de ensino, variou um pouco em conformidade com a modalidade lecionada, tendo sempre em conta a pertinência e a qualidade do mesmo, para que o aluno entendesse e melhorasse o seu desempenho. O *feedback* para o grupo ou para a turma foi mais utilizado em modalidades desportivas coletivas, já o individual surgiu mais nas modalidades individuais. Contudo, obviamente que os 3 estiveram presentes em todas as modalidades, apesar da incidência de cada um deles ser um pouco diferente conforme a modalidade. Como exemplo, podemos utilizar as duas

últimas modalidades lecionadas, o andebol e o tag rugby, em que grande parte das tarefas propostas ocorreu em situações de jogo reduzido. Não obstante, o *feedback* individual foi utilizado sempre que necessário, porém, normalmente, quando realizávamos paragens para explicar uma situação, estas eram destinadas a um grupo ou mesmo a toda a turma. Todavia, tal como referi, o *feedback* individual não foi de forma alguma descartado, sendo utilizado várias vezes em tarefas mais analíticas, mas também, nas próprias situações de jogo reduzido. Mesmo nas modalidades individuais, em que o *feedback* individual superiorizou-se ao de grupo, muitas vezes optámos por fornecer em grupo, quando os alunos realizavam séries de 4 ou 5 alunos em simultâneo, como ocorreu no atletismo. Já o *feedback* quinestésico foi aplicado em alguns momentos, não sendo todavia, o mais utilizado. A modalidade de ginástica e de badminton foram as modalidades onde este tipo de *feedback* mais ocorreu, devido às exigências e características das mesmas.

O *feedback* descritivo, a par do prescritivo foram, claramente, os mais utilizados. Estes assumem um papel determinante no processo de ensino, pois é a partir dos mesmos que detetamos o erro, informamos o aluno do mesmo e indicamos soluções para a sua resolução. Rosado (2004, p. 82) realça a importância de *“após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação”*. Porém, nem sempre os dois foram efetuados em simultâneo. Por exemplo, nas modalidades coletivas optámos por um estilo de ensino por descoberta guiada, onde não existia prescrição, mas sim questionamento, promovendo assim, alguma inquietação nos alunos na tentativa que estes solucionassem os problemas encontrados. O questionamento foi aliás, uma das estratégias que utilizámos aliado ao *feedback*, pois permite manter os alunos envolvidos no processo, para além de possibilitar a sua evolução em todo o processo de aprendizagem a que estão sujeitos. Perceber se estes estavam a compreender a nossa mensagem, perceber o seu conhecimento acerca da matéria e a sua capacidade de relacionar conteúdos eram alguns dos nossos objetivos. Importa referir que, no início do estágio, talvez pela inexperiência ou falta de confiança, o pouco *feedback* e a escassez de *feedback* eram as nossas principais lacunas, como já foi mencionado. A pesquisa incessante sobre as matérias, a confiança adquirida, as pequenas experiências no espaço de aula que iam

ocorrendo, permitindo corrigir as situações menos positivas e a boa relação com os alunos, permitiram ultrapassar estes dilemas iniciais.

Salientar ainda, em relação ao *feedback*, que os bons desempenhos ou pequenas conquistas que os alunos conseguiam, foram alvo constantemente, de um reforço positivo, muitas vezes quinestésico, como “chocar as palmas das mãos”. Com isto, os alunos sentiam que existia um acompanhamento das suas ações por parte do professor e aumentavam a sua motivação e empenho para a prática da aula. Os ciclos de *feedback* foram uma preocupação nossa, tendo sido algo difícil de concretizar em algumas modalidades, essencialmente, no atletismo, uma vez que os alunos realizavam as tarefas por vagas.

Na condução da aula procurámos manter um posicionamento que nos possibilitasse manter todos os alunos sob o nosso campo visual, contudo, existiram momentos em que não foi possível, nomeadamente, nas modalidades coletivas, em que tínhamos a turma dividida por níveis, ou seja, em vários espaços, obrigando-nos muitas vezes, quando realizávamos *feedback* individualizado, a estar de costas para alguns grupos. Porém, uma vez que a turma estava perfeitamente controlada e sendo uma turma bastante empenhada, possibilitava-me que nesses períodos momentâneos em que me encontrava de costas, o clima positivo da aula não fosse afetado.

No final de cada aula procedíamos a uma reflexão final da mesma, onde eram discutidos os seus objetivos e abordadas as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, tentando identificar possíveis causas e soluções para as resolver. O nosso objetivo era, fundamentalmente, e como já foi mencionado anteriormente, manter os alunos envolvidos no projeto, participando ativamente. Por outro lado, visava também, estimular o domínio cognitivo dos alunos acerca da matéria. De acordo com Rosado e mesquita (2011, p. 92) *“os últimos minutos de sessão podem ser, no entanto, uteis para relembrar a informação mais pertinente, agora mais facilmente inteligível para os alunos pela prática anterior da sessão”*.

### 2.2.2. Gestão

Numa dimensão como a gestão, a primeira palavra que nos ocorre é organização. Na aula, quando procedemos ao plano da mesma temos, à partida,

todos os exercícios bem estruturados, os tempos de transição bem estimados e sabemos com que recursos contar, isto é organização. Ora, se pensarmos na influência que estes parâmetros têm na gestão da aula, podemos então constatar que ambos estão intimamente conectados. Contudo, apesar desta ligação, o facto de planearmos corretamente não significa que a gestão da aula esteja assegurada, pois existem imensos fatores inerentes à mesma, que nos condicionam na prática.

Como estipulado nos planos de aula e, como pudemos mencionar na dimensão instrução, os primeiros minutos de aula eram disponibilizados para uma breve preleção. Ao longo do ano, todavia, existiram exceções. Por exemplo, em Janeiro, mês onde se iniciou a modalidade de atletismo, muitas vezes abdicámos ou reduzimos a preleção inicial ao primeiro tempo da manhã, pois não fazia sentido, os alunos estarem parados a ouvir uma instrução, quando a temperatura era de 0 graus centígrados. Assim, as informações que pretendíamos fornecer antes do aquecimento, eram fornecidas após a conclusão do mesmo, mas num tempo mais reduzido, de modo a não perder os efeitos (ativação dos sistemas corporais) do aquecimento.

Na parte fundamental da aula, uma das nossas maiores preocupações prendia-se com o tempo útil de aula. Siedentop (2008, p. 122) revela a importância deste aspeto ao aconselhar que *“reduzir o tempo dedicado à organização não só proporciona um maior tempo de aprendizagem como reduz a probabilidade de comportamentos inadequados”*.

Para nós, a gestão do tempo era vista como essencial, de forma a ter o maior aproveitamento possível da mesma. Na nossa opinião, toda a perda de tempo não “contabilizada” num plano, leva a reajustamentos do mesmo e, possivelmente, a abdicar de pontos importantes da mesma. Uma vez que os conteúdos estão planeados, uma sucessão deste tipo de situações poderia levar a perdas irreparáveis nas matérias. Assim, as transições entre exercícios procuraram ser extremamente rápidas, para evitar essas situações. Por exemplo, na modalidade de tag rugby, planeámos a aula de modo a que toda a organização do material, fosse transversal a todos os exercícios da mesma. Na modalidade de atletismo, uma vez que iniciávamos a aula com a disciplina de velocidade, para evitar perdas de tempo na colocação das barreiras, colocávamos as mesmas preparadas nas laterais das

pistas, posicionadas corretamente, sendo apenas necessário a sua inclusão nas mesmas. Estas foram algumas das muitas estratégias utilizadas por nós, a fim de evitar perdas de tempo desnecessárias durante a aula, permitindo maior tempo útil de prática aos alunos.

*"A boa organização do espaço da aula funciona como um dos principais sustentáculos que levam o professor e alunos a obterem o maior empenhamento e rendimento face ao tempo de instrução... assim, o fácil acesso ao equipamento e materiais facilita transferências entre tarefas, e preserva tempo de instrução".*  
Oliveira (2002, p. 81).

Porém, nem sempre as transições foram as melhores, sendo que esta situação ocorreu, fundamentalmente, nas primeiras aulas de cada modalidade, talvez, devido a serem conteúdos e tarefas novas. A modalidade onde registámos maiores perdas de tempo em transições foi precisamente a ginástica. Como foram lecionadas duas disciplinas (solo e aparelhos) na mesma aula, e dado o material necessário para a prática da ginástica de aparelhos, as transições entre disciplinas consumiram algum tempo de aula. De forma a melhorar este aspeto foram criadas soluções em termos de organização do material, fomentando rotinas, para que estes tempos fossem diminuídos, o que veio a suceder-se.

Outro dos aspetos que procuramos precaver, de forma a economizar o tempo de aula e comportamentos fora da tarefa ou indisciplina, foi a formação de grupos atempadamente. Por norma, os grupos eram divulgados no início de cada aula mantendo-se até ao final da mesma. Isto permitiu um maior controlo do tempo de aula e dos próprios alunos, bem como, colocar estes por grupos de nível.

Como tivemos a oportunidade de referir, ainda neste relatório, no plano de aula, quando salientámos a sua importância para uma aula obter sucesso, pudemos agora apontar como uma das maiores falhas neste estágio, o planeamento da primeira aula. Nessa primeira aula, na modalidade de ginástica, colocamos progressões muito básicas, o que fez com que os alunos mais aptos dispersassem e apresentassem comportamentos fora da tarefa. Esta foi, possivelmente, a aula mais difícil que lecionamos até ao momento. A seleção por níveis tornou-se clarividente a partir daquela primeira aula, percebemos prontamente a importância da diferenciação pedagógica. De forma a resolver este problema, nas aulas seguintes optámos por colocar uma estação com progressões pedagógicas adequadas ao nível dos alunos menos aptos e, outras com os restantes níveis presentes. Este

ajustamento mostrou ser bastante pertinente e adequado, existindo melhorias nas aulas seguintes. No entanto, nesta modalidade ficou claro que os objetivos propostos ao longo da mesma, não foram, de certa forma, ambiciosos para os alunos mais proficientes. Talvez devido à nossa inexperiência e a algum receio de colocar metas mais elevadas, os alunos acabaram por cumprir objetivos mínimos, ficando a ideia de que se tivessem sido mais estimulados poderiam ter alcançado níveis superiores.

O acompanhamento dos alunos foi outro dos problemas encontrados, nomeadamente, na ginástica. Por nossa iniciativa gostaríamos de acompanhar todas as ações dos nossos alunos, fornecendo-lhes constante feedback para que estes evoluíssem como o desejado. Porém, a verdade é que se torna, extremamente difícil, conseguir visualizar todas as ações que ocorrem no espaço de aula. Se nas várias modalidades esta situação consegue ser minimizada, na modalidade de ginástica deparámo-nos com imensas dificuldades. Nesta modalidade, ao contrário do que se sucedeu em outras, a disparidade entre o aluno mais apto e o menos apto era enorme. Uma vez que a aula tinha de ser organizada de modo a estar adequada às várias exigências dos alunos, com estímulos variados e progressões ao nível das suas dificuldades, foi deveras complicado conseguir orientar todos os alunos. Esta situação obrigou-nos a dar maior atenção aos alunos menos aptos, admitindo alguma falta de acompanhamento dos alunos proficientes. Uma das situações encontradas passou pela inclusão desses alunos, no auxílio aos seus colegas que apresentavam maiores dificuldades. Esta estratégia foi, também, utilizada no badmínton, quando um dos alunos com maior aptidão ficou responsável por orientar um grupo de colegas. A estratégia encontrada para ambas as modalidades surtiu o efeito desejado e permitiu assim, termos maior liberdade para poder trabalhar com alunos com maiores dificuldades, ao mesmo tempo que incluíamos todos os alunos no processo de ensino, sendo que, de forma diferente. Ao nível do domínio cognitivo esta era uma estratégia que possibilitava a evolução destes alunos, pois para ajudar os colegas era importante que dominassem as componentes críticas e isso foi uma realidade verificada.

Siedentop (2008, p. 51) revela que “*demonstrou-se claramente que a eficácia do ensino está associada às situações de prática*”. Ao longo das unidades didáticas, com a exceção da ginástica, procurámos estimular a vertente competitiva na turma,

colocando-a constantemente em competição e em situações de jogo, evitando assim, os exercícios mais analíticos. Na nossa perspectiva, as situações de jogo são bastante mais ricas para a aprendizagem, pois oferecem estímulos variados, promovendo a aprendizagem do jogo na sua essência. Contudo, não descartamos as situações analíticas, que também são fundamentais para melhorar ou aprimorar gestos técnicos essenciais à prática da modalidade.

De forma a fazer face aos níveis de competitividade apresentados pela turma, na modalidade de badmínton, andebol e tag rugby foram concretizados torneios, ao passo que na modalidade de atletismo, os tempos dos alunos eram cronometrados. A separação por níveis foi também, uma das nossas preocupações, promovendo um certo equilíbrio e adequação às reais necessidades e valências dos alunos. Sarmiento (2004, p. 29) assinala que *“quando se aprende uma tarefa... esta provoca no praticante mais interesse (motivação) pela atividade bem-sucedida, facto que contribuirá para o desenvolvimento das qualidades físicas de base”*. Os resultados foram extremamente positivos, ficando patentes no empenho e motivação colocados pelos alunos, na participação nestas atividades. Quando os alunos têm objetivos e estímulos desafiadores, a sua motivação intrínseca aumenta e, conseqüentemente, promoverá seguramente a sua evolução.

Importa referir que, os alunos participaram, frequentemente, no transporte do material, quer no início da aula, como no final. Salientar ainda que, de forma a premiar os alunos que chegavam mais cedo à aula, permitíamos que praticassem uma modalidade diferente. Assim, o número de alunos que chegava mais cedo foi aumentando gradualmente, estando praticamente a turma toda preparada, no horário previsto, para o início da aula.

Todos os alunos que, pelas mais diversas razões, não realizavam a aula tinham de colaborar na organização da mesma e, realizar um relatório sobre esta. No momento em que o professor instruía, os alunos tinham de se deslocar até próximo dele, de forma a ouvir o que era pretendido. O objetivo destas exigências era evitar que os alunos não realizassem a aula, pois sabiam que iriam ter de efetuar uma tarefa teórica e, também, não perder a matéria que estava a ser lecionada mesmo não praticando.

### 2.2.3. Clima

O clima de aula acaba por estar intimamente ligado com a dimensão disciplina e vice-versa. A construção de um clima de aula positivo, vai muito além da componente técnica das aulas. Nesta dimensão, a relação interpessoal entre professores e alunos assume-se como de extrema importância.

*“Construir atitudes positivas face à educação física e ao desporto passa, entre outros aspetos, pela otimização da relação consigo mesmo e da relação interpessoal de tal modo que a relação humana que se estabelece entre os diversos intervenientes seja claramente satisfatória”.*  
Rosado (1998, p. 48)

Não podemos considerar o ensino, apenas pelo sucesso ou insucesso obtido pelos alunos, até porque, a aprendizagem não é analisada, meramente, pelo desempenho motor dos alunos. Como mencionei anteriormente, a relação que o professor consegue estabelecer com os seus alunos, é determinante para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra favoravelmente a todas as partes. Para percebermos a veracidade destas afirmações, pudemos afirmar que nos questionários de caracterização da turma aplicados aos alunos no início do ano, as qualidades mais apontadas dos pelos alunos acerca dos professores era: ser amigo e ser compreensivo.

Os alunos não vêm o professor apenas como um transmissor de conhecimentos. Sendo o primeiro ano que estamos a lecionar, pudemos dizer que tivemos imensa sorte com a turma que seleccionámos, pois são de facto alunos extraordinários, com os quais temos uma relação fantástica. O facto de nos preocuparmos com eles, como efetuar perguntas acerca de atividades extra escola (jogos de futebol, concertos que realizem, entre outros), são pormenores que originam uma relação positiva com os alunos e que depois, atinge repercussões, também elas, positivas na aula. Siedentop (2008, p.167) acredita que *“boas relações interpessoais entre professores e alunos não podem estar fundamentadas somente no currículo estabelecido”*.

Um dos aspetos que mais destacamos enquanto professores, nesta dimensão, passa pelo empenho e entusiasmo gerado nos alunos, aquando da nossa participação na aula. Nas modalidades coletivas acabamos por participar em várias situações de jogo, o que deixou os alunos extremamente contentes e motivados.

Obviamente que numa turma que não esteja controlada disciplinarmente, não é o mais aconselhável, pois o professor perde os alunos do seu campo visual e podem surgir comportamentos de indisciplina, o que não era o caso da nossa turma.

Para existir um bom clima, o professor deve planejar a aula de forma a evitar interrupções desnecessárias, ou tempos de espera longos, criando tarefas com estímulos desafiantes, mas adequados às necessidades de todos os alunos, mantendo assim, os alunos ativos, empenhados e motivados. As tarefas devem promover o sucesso de todos os alunos e não apenas dos mais aptos, de modo a evitar faltas de motivação e de participação na aula, por não se sentirem capazes. Um aluno que esteja, constantemente, a fracassar será um aluno triste e frustrado, podendo mesmo levar a que este se torne num aluno indisciplinado, mesmo quando nada o fazia prever.

Uma das estratégias encontradas por nós e já mencionada foi dividir a turma por grupos de nível (das poucas vezes que não o fizemos o clima de aula foi afetado negativamente), procurando criar imensas situações de jogo, de forma a motivar os alunos. Esse registo ficou claro desde a parte inicial das aulas, mais concretamente, nos aquecimentos. Em todas as aulas, salvo algumas exceções, em todos os aquecimentos foram realizados jogos lúdicos, com o objetivo de criar entusiasmo nos alunos, para além da ativação dos seus sistemas corporais.

Uma das ilações que pudemos retirar deste ano letivo é que as modalidades acabam por influenciar o nível motivacional dos alunos, não retirando com isto, responsabilidades ao professor. Para nós, a modalidade de ginástica, talvez por ser a primeira e uma das quais os alunos não são apreciadores, acabou por resultar num clima menos positivo nas primeiras aulas, comparativamente, com as restantes modalidades. Ao longo das aulas, procurámos propor tarefas que cumprissem os objetivos estipulados, mas também, que fossem do agrado dos alunos. Por exemplo, na modalidade de badminton, optámos por organizar um torneio de singulares que inicialmente não estava estipulado, devido à escassez de campos, isto, porque os alunos pediram e como estava enquadrado com a matéria decidimos avançar e concretizar o mesmo.

O nosso objetivo nesta dimensão recaiu, fundamentalmente, em criar um bom ambiente, uma boa relação com os alunos, para que os alunos se sentissem

motivados, felizes, empenhados e entusiasmados, no momento de realizar a aula de educação física.

#### 2.2.4. Disciplina

A disciplina ou a falta dela (indisciplina) é um dos maiores motivos de preocupação por parte dos professores. Manter uma turma disciplinada não é uma tarefa fácil, se tivermos em conta que são dezenas de jovens que temos de controlar, todos com personalidades e estados de espírito diferentes. Para Pereira (2006, p.12) *“a disciplina é o resultado do bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, do bom controlo da turma, da boa organização e de uma planificação ajustada que vá ao encontro das reais valências e dificuldades dos alunos”*.

Como mencionámos na dimensão anterior, a disciplina e o clima acabam por estar intimamente ligados, dependendo quase que uma da outra. Um clima de aula negativo é um excelente fomentador de indisciplina. Um dos pontos referidos como impulsionadores de um mau clima foi os tempos de espera. Ora, é durante estes tempos de espera que acontecem a maioria dos problemas, levando a comportamentos fora da tarefa ou até mesmo de indisciplina. Quanto mais tempos de espera surgirem, maior será a probabilidade de ocorrer comportamentos deste género. Como é na prática que pudemos constatar estas afirmações, temos como exemplo, este ano letivo, em que a turma apresentou um comportamento quase exemplar, sendo que na modalidade de ginástica, foram registados os casos mais evidentes de comportamentos fora da tarefa. O facto de existirem mais tempos de espera, dadas as características da modalidade e, também, derivado ao mau planeamento inicial, acabou por despontar na turma, comportamentos inadequados. Apesar de um mau início, a turma não apresentou comportamentos de indisciplina e poucos foram os comportamentos fora da tarefa. Muitos comportamentos foram sendo ignorados, pois na nossa opinião não afetaram o decorrer normal da aula, não existindo assim, motivos para intervir, repreender ou castigar os alunos.

*“Sempre que possível, sempre que um comportamento inapropriado é detetado, mas não é de grande gravidade, deve ser ignorado, reduzindo, assim, a taxa de interações negativas que podem destruir o clima relacional pela reação constante a pequenos comportamentos inapropriados”.*

Rosado (1998, p. 73).

Porém, em alguns casos foi necessária a repreensão e a punição, sendo geralmente, comportamentos fora da tarefa como pontapear uma bola para longe. Os castigos aplicados consistiam em, flexões para os rapazes e agachamentos para as raparigas, sendo que apenas um aluno, durante todo o ano letivo, teve como punição sentar-se durante alguns minutos.

De uma forma geral, sentimos que a turma estava perfeitamente controlada e que este tipo de comportamentos era uma raridade. A boa relação com os alunos, o facto de todos os maus comportamentos serem punidos e os bons serem realçados, entre outras estratégias, ajudaram a promover um clima positivo e disciplinado. Siedentop (2008, p. 134) declara que *“uma disciplina eficaz implica uma estratégia positiva, proactiva, centrada no desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados dos alunos”*.

#### 2.2.5. Decisões de Ajustamento

A disciplina de Educação Física, ao contrário de qualquer outra disciplina, é detentora de alguma imprevisibilidade. Quando utilizámos este conceito, não queremos de forma alguma, sugerir que não exista um planeamento por parte do professor. O conceito de imprevisibilidade é usado como forma de definir algumas das condições que podem ou não, ser controláveis pelos professores.

As condições climatéricas, por exemplo, foram um dos problemas com que nos deparamos na modalidade de atletismo. Dado o período em que a modalidade foi lecionada, Janeiro, em que o Inverno se fazia sentir através de chuva e imenso frio, o ajustamento dos planos de aula foram uma constante. A nossa preocupação em realizar um plano B para todas as aulas foi uma realidade, pois nem sempre as previsões meteorológicas apontavam para um estado do tempo correto, uma vez que os planos de aula eram elaborados com alguma antecedência. Mesmo em dias que não existia precipitação, dada a humidade, as aulas não podiam ser realizadas na parte exterior, pois colocava em causa as condições de segurança dos alunos. Uma vez que a pista de atletismo ficava interdita, o único espaço disponível era o nº2, correspondente ao pavilhão. Apesar de não modificar os objetivos da aula, de forma a evitar que os alunos saíssem prejudicados, o facto é que esta ficava condicionada, pois os exercícios teriam de ser reajustados aos recursos disponíveis, para além de que as condições para a prática da modalidade não eram as ideais. Se

consideramos a corrida de estafetas, por exemplo, dentro do pavilhão, obviamente que a conseguimos trabalhar mas, comparativamente com as condições que a pista de atletismo nos pode oferecer existem grandes diferenças. Trabalharmos assim quase durante toda a unidade didática, não foi tarefa nada fácil, mas são estas adversidades que nos tornam mais competentes.

Outro dos aspetos já referidos e que nos fizeram sentir algumas dificuldades nas aulas, ao nível do planeamento, prenderam-se com a assiduidade dos alunos. Não sendo um aspeto determinante, até porque, felizmente, todos os alunos compareceram na globalidade das aulas, existiram momentos em que alguns alunos faltaram ou pediram dispensa da aula, o que nos obrigou a ter de alterar, por exemplo, os grupos que já tinham sido elaborados previamente.

Relativamente aos exercícios temos de considerar, também, que em algumas ocasiões, quer pela exigência elevada ou demasiado baixa, quer pela fraca conceção dos mesmos, existiu a necessidade de os reformular ou mesmo cancelar. Ainda em relação aos exercícios, existiram momentos em que a duração de um exercício excedia o tempo que estava estipulado, pois na nossa opinião, era pertinente os alunos trabalharem mais um pouco determinados conteúdos, levando a que tivéssemos de cancelar um exercício posterior. Os aquecimentos foram sempre realizados através de jogos lúdicos, de forma a motivar os alunos para a prática e quase garantir que os seus sistemas corporais eram ativados. Todavia, nos dias de maior frio optámos por colocar os alunos a realizarem uma corrida moderada a vigorosa no início da aula, a fim de evitar lesões.

As decisões de ajustamento, na nossa opinião, permitem realizar alterações, que no fundo visem o aperfeiçoar do processo de ensino aprendizagem. Baseados nesta ideia, o nosso principal foco incidiu na qualidade de ensino dos alunos, reagindo prontamente, assim que percebíamos que esta poderia estar em causa.

#### 2.2.6. Reflexões das Aulas

As reflexões de aulas foram concretizadas, sempre, no final das aulas. Ao falarmos de reflexões temos que subdividir em algumas categorias: reflexões das

nossas aulas, dos nossos colegas de estágio, dos professores da escola e de colegas de outros núcleos de estágio.

As reflexões das nossas aulas foram concretizadas após o término das mesmas, juntamente com o professor orientador e os colegas de estágio. Estes momentos foram extremamente importantes para a nossa evolução, fundamentalmente, nas primeiras unidades didáticas, onde os erros cometidos eram imensos. Com a colaboração de todos através da partilha de informações, onde eram divulgados, por exemplo, aspetos de melhoria com sugestões pertinentes e credíveis, a nossa evolução durante apenas um ano letivo foi extraordinária.

As reflexões sobre as aulas dos nossos colegas de estágio (do nosso núcleo, bem como de outros núcleos de estágio) aconteceram também, logo após as suas aulas terminarem. Assim como aconteceu connosco, este era um momento de crítica construtiva perante os nossos colegas, de forma a fomentar a sua evolução como professor.

Relativamente às reflexões das aulas de outros professores mais experientes, estas assumiram uma função diferente, uma vez que não eram discutidos os pontos observados, com os intervenientes na ação do ensino. Porém, sendo professores mais experientes, esta foi uma forma de apreciarmos o seu trabalho e registar bastantes pontos positivos executados, possibilitando assim, mais um passo na nossa evolução.

Todas estas reflexões concretizadas por nós tiveram, acima de tudo, um caráter frontal, sincero e de ajuda, tendo em consideração a evolução de todos os envolvidos tanto de quem lecionava, como, de quem ajudava numa breve reflexão final.

### 2.3. Avaliação

A avaliação assume um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo realizada em vários domínios e dimensões, com o professor a ser o principal responsável pela definição dos objetivos que propõe. Siedentop (2008, p. 82) aponta para a importância do professor nesta dimensão, afirmando que “a *avaliação do ensino deve ter em consideração os objetivos do professor*”.

A avaliação subdivide-se em algumas etapas, avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e autoavaliação, podendo ainda, ser considerada a heteroavaliação. Esta esteve presente em todos os momentos do processo de ensino, desde o seu início até à sua conclusão.

Importa referir que, para além dos critérios gerais, definidos pelo grupo disciplinar de educação física da EBSQF, aprovado em conselho pedagógico, em todas as modalidades foram sempre discutidas pelo núcleo de estágio, os critérios a serem aplicados nos vários conteúdos e modalidades de avaliação. Damas e Ketele (1985, p.14) *“No quadro da avaliação pedagógica, importa distinguir diversos tipos de critérios”,* estes permitem *“saber o que deve procurar na resposta e estabelecer a distinção entre os que ele considera adequados e não adequados”.*

### 2.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica pretende apurar o nível dos alunos, no início de uma determinada modalidade ou matéria a ser lecionada, para que o professor perceba eventuais dificuldades que possam surgir posteriormente e, também, verificar as reais capacidades dos alunos, nessa mesma modalidade. Reforçando esta ideia, Aranha e Albuquerque (2010, p. 47) afirmam que *“a avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é “formular um juízo” mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”.*

Para esta avaliação decidimos elaborar uma grelha, onde constava o nome do aluno e uma legenda indicando o nível de desempenho e respetivo significado.

A avaliação diagnóstica auxiliou também, na distribuição dos alunos por grupos de nível, e como tal, a sua realização permitiu posicioná-los em 3 níveis distintos: Introdutório, Elementar e Avançado. Aranha e Albuquerque (2010, p. 47) fazem, precisamente, referência aos grupos de nível, dizendo que a avaliação diagnóstica *“permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar os alunos num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades”.* Para esse efeito, o protocolo de registo na grelha de avaliação construída, baseou-se em atribuir uma de 3 categorias para cada conteúdo definido, sendo que para cada um deles estavam definidas as componentes críticas

consideradas primordiais para a sua correta execução. Assim, os níveis a atribuir ao desempenho do aluno referente a cada conteúdo a executar eram os seguintes:

**1 - Não executa** – Não executa corretamente, apresentando lacunas em componentes críticas fundamentais, comprometendo o êxito.

**2 - Executa c/ Dificuldade** – Executa de forma parcialmente correta, apresentando lacunas em algumas componentes críticas;

**3 - Executa** - Executa as ações corretamente, tendo em conta todas as componentes críticas associadas às mesmas.

Nas primeiras modalidades, com particular destaque para a modalidade de ginástica, as avaliações diagnósticas tornaram-se um pouco difíceis de concretizar. Em relação à modalidade de ginástica, o facto de ser a primeira, onde acabava por existir uma certa ansiedade e nervosismo algo naturais, aliado aos bastantes conteúdos e alunos a serem avaliados, fez com que tivéssemos algumas dificuldades em conseguir realizá-la com o sucesso esperado. Lopes (2010, p. 101) alerta-nos precisamente para esta situação referindo que, “*é fundamental que se evite “disparar no escuro”, na ânsia de tudo avaliar*”. Como resultado, alguns alunos foram colocados em níveis que não se enquadravam com o seu real valor. No entanto, nas aulas seguintes, essas situações foram corrigidas, sendo ajustados os níveis dos alunos. Outro aspeto que foi alvo de correção, prendeu-se com o registo efetuado na aula de avaliação diagnóstica. Ao contrário do que se sucedeu nas primeiras modalidades, em que era usual registarmos todas as ações dos alunos, estando inclusive, mais concentrados nesse aspeto do que propriamente na aprendizagem dos alunos, a partir do segundo período, optámos por fazer da aula de avaliação diagnóstica uma aula de aprendizagem, procurando efetuar registos apenas pontualmente. Esta decisão permitiu analisarmos as ações dos alunos na sua forma global e não em apenas, uma ou duas ações que realizassem num determinado momento. Assim, a avaliação tornou-se mais credível, pois a perceção real do desempenho do aluno era melhor.

A seleção dos conteúdos a serem avaliados foi efetuada dentro do núcleo de estágio, previamente ao início de cada unidade didática. Para a seleção dos

mesmos, tivemos o cuidado de eleger os conteúdos básicos para a modalidade em questão, tendo em conta os objetivos estipulados no PNEF para o nosso ano letivo.

De uma forma geral, realçar que a turma apresentou um nível bastante razoável (ver tabela 1), sendo uma raridade a existência de alunos no nível introdutório, com a exceção da modalidade de ginástica, onde o número foi mais elevado.

Tabela 1 - Avaliação Diagnóstica

Modalidades	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
Ginástica de Solo e Aparelhos	3	12	9
Badminton	0	13	11
Atletismo	2	12	10
Andebol*	0	15	7
Tag Rugby	1	11	12

\* Um aluno não pode realizar a modalidade devido a lesão

### 2.3.2. Avaliação Formativa

Quando nos referimos a este tipo de avaliação, a ideia que nos faz transparecer é que esta é o caminho que se faz entre a partida (diagnóstica) e a chegada (sumativa). A avaliação formativa pretende no fundo, verificar a evolução do aluno ao longo de uma determinada unidade didática. Identificar eventuais dificuldades, quer no desempenho motor dos alunos, quer na própria qualidade de ensino do professor, são alguns dos objetivos desta avaliação, tentando assim, encontrar as melhores soluções ou estratégias, atempadamente, para as suprimir. O professor, se necessário, deve ajustar o processo de ensino, de forma a melhorar qualidade do mesmo. Lucea (2005, p.135) atesta este pensamento ao afirmar que, *“a avaliação formativa tem como principal finalidade a regulação interativa do processo de ensino aprendizagem e realiza-se durante o desenrolar do mesmo”*.

Ao longo das aulas procurámos registar alguns dados ao nível do domínio cognitivo, socio afetivo e psicomotor dos alunos, sem que estes assumissem um carácter quantitativo, mas sim apreciativo face às dificuldades e evoluções dos alunos. Estes dados eram inseridos nas reflexões das aulas, onde criamos um parâmetro para os introduzir. Importa referir que, apesar de avaliação formativa ser realizada na aula, esta só era registada no período pós-aula, de forma a manter o professor disponível e atento ao processo.

Numa configuração mais formal, elaborámos uma grelha com 4 aulas, todas intercaladas, de forma a registar alguns dados sobre a evolução dos alunos. Ao contrário do que se sucedia com as reflexões de aula, em que eram registadas avaliações consecutivas, dadas serem cumpridas em todas as aulas, esta grelha permitia fazer uma espécie de ponto da situação, e assim, analisar a evolução da aprendizagem dos alunos. Esta situação não se verificou totalmente na ginástica, pois muitas vezes, fizemos questão de registar durante a aula.

Como já foi definido, a avaliação formativa visa, sobretudo, acompanhar a evolução dos alunos nas várias dimensões e proceder, se necessário, a alterações nas formas, métodos, modelos ou estratégias de ensino. Sánchez (2003, p. 41) reforça a frase anterior, afirmando que *“a avaliação contínua surge da consideração da educação como um processo de aperfeiçoamento e otimização”*. Uma vez sendo professores inexperientes, a avaliação formativa demonstrou ser um instrumento bastante importante, para a organização de todo o nosso processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do ano foram executadas diversas mudanças estratégicas, de forma a corrigir certas situações menos corretas. Pudemos exhibir alguns exemplos. Na modalidade de ginástica, optámos inicialmente, por um estilo de ensino por tarefa, promovendo alguma autonomia nos alunos, pensando nós, que estes iriam realizar o que era pretendido nas tarefas solicitadas. Todavia, esta demonstrou estar errada, pois os alunos não apresentaram nem motivação, nem empenho, limitando a sua realização. Assim, com a mudança de estilo de ensino para comando, os alunos elevaram significativamente os seus índices motivacionais, bem como o seu empenho. O processo de ensino-aprendizagem nas modalidades coletivas, também sofreu alguns ajustes. Estes surgiram, essencialmente, na organização dos exercícios. Uma vez que a turma apresentou um nível bastante bom, na maioria das modalidades coletivas, optámos por abdicar da maioria dos exercícios analíticos ao longo da unidade didática. A razão para o fazermos prendeu-se com a diferença de estímulo proporcionado pelo jogo, que esses exercícios não conseguem igualar. O nível de empenho e motivação foi claramente superior, para além da sua evolução.

*“É na procura permanente da adequação das estratégias de ensino aos alunos que a função reguladora se exerce, tomando-se decisões que visam conduzir os alunos ao cumprimento dos objetivos perseguidos, mesmo que por vias diferenciadas”.*  
Ferreira (2007, p. 29).

Apesar de estas serem das mudanças mais significativas e com maior impacto, outras foram surgindo, de forma a ajustar e adequar as aulas às reais necessidades e valências dos alunos.

Na avaliação formativa pude constatar a evolução geral da turma, na maioria das modalidades, muito devido ao seu nível de proficiência motora. De facto, esta turma tem um potencial enorme relativamente à disciplina de EF, complementando o seu desempenho motor, com um empenho, inteligência, compromisso, comportamento e motivação para a prática, fora do comum.

### *2.3.3. Avaliação Sumativa*

A avaliação sumativa indica-nos o final de um processo longo de aprendizagem, que em conjunto com várias outras dimensões da avaliação, revelam-nos o resultado final do desempenho de um aluno, nos vários domínios inerentes à avaliação, cognitivo, psicomotor e socio afetivo. Rosado e Silva (1999) cit. por Gonçalves, Albuquerque & Aranha (2010, p. 56) confirmam, dizendo que *“a avaliação sumativa é um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos”*.

Este tipo de avaliação surge ligado à quantidade, muito por culpa da forma como é atribuída, precisamente, por números. Ferreira (2007, p. 30) realça esta importância ao dizer que, a avaliação sumativa *“visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos”*.

Em cada UD procurámos efetuar uma apreciação global dos resultados obtidos pelos alunos, atribuindo-lhes uma classificação de 0-20. Pais e Monteiro (1996, p. 50) referem que *“a avaliação sumativa deve exprimir uma interpretação, tao rigorosa quanto possível, dos dados colhidos durante o processo de ensino-aprendizagem”*. Relativamente à parte prática que assume maior percentagem na nota final dos alunos, foram avaliadas as componentes críticas dos conteúdos lecionados. Estes foram selecionados pelo núcleo de estágio, em função da pertinência dos mesmos. De forma a avaliar a capacidade cognitiva dos alunos,

estes foram sujeitos em todas as modalidades a um teste escrito. O núcleo de estágio criou uma sebenta de estudo para cada modalidade, de modo a auxiliar o estudo dos alunos.

No início do ano letivo, uma das nossas maiores inquietações prenderam-se com a justiça das classificações que atribuíamos aos alunos. O facto de querer tornar o mais justa possível a sua avaliação, fazia com que na aula destinada à mesma, disponibilizássemos imenso tempo a registar e interpretar todos os dados. Esta situação, para além de promover um desassossego tremendo, implicava que os alunos não tivessem acesso à atenção do professor, comprometendo a sua aprendizagem. Perante esta situação, decidimos mudar a forma como procedíamos à avaliação sumativa. Numa aula que tivesse como função didática a avaliação sumativa, optávamos por levar a grelha de avaliação praticamente preenchida e assim, realizar apenas uns pequenos ajustes, relativamente, a algumas notas que pudéssemos deter mais dúvidas. Esta estratégia resultou numa maior atenção disponibilizada aos alunos, mais tempo de aprendizagem para os mesmos e, também, na obtenção de dados relativos à avaliação, pois visualizamos a globalidade das ações e não apenas ações momentâneas que nos poderiam condicionar.

Quando consumadas as avaliações sumativas realizávamos (núcleo de estágio e professor orientador da escola) uma reunião, com o objetivo de aferir as notas das quatro turmas. Para nossa felicidade, o professor orientador concordou com as classificações que atribuímos, o que demonstra uma boa capacidade avaliativa da nossa parte.

Como já mencionado noutros parâmetros, a turma apresentou uma evolução motora magnífica no domínio psicomotor (ver tabela 2), especialmente as raparigas, onde a sua evolução, fundamentalmente, nas modalidades desportivas coletivas foi bastante significativa. Relativamente aos domínios socio afetivo e cognitivo, à que salientar as boas notas obtidas nos testes escritos, sendo a média superior a 16 valores e, o bom comportamento, assim como a excelente relação entre os alunos, apresentados ao longo do ano. A grande amizade e entreaajuda, bem como a cooperação, foram algumas das qualidades humanas exibidas pelos alunos, criando assim, um espírito positivo e de união na turma.

Tabela 2 - Avaliação Sumativa

Intervalos de Notas	Número de Alunos	Média Final
1-7	0	17,25
8-9	0	
10-13	0	
14-17	14	
18-20	10	

#### 2.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação faz parte da grande dimensão que é a avaliação, sendo esta, bastante importante para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos. No momento em que a autoavaliação é concretizada, os alunos sentem-se na necessidade de efetuar uma análise reflexiva de todo o seu comportamento, durante o processo de ensino-aprendizagem. Gonçalves, Aranha e Albuquerque (2010, p. 64) elegem como um dos objetivos da autoavaliação, *“desenvolver, no aluno, uma verdadeira competência de autoavaliação, ao serviço de uma aprendizagem significativa é afirmar a sua identidade sem ocultar a sua individualidade”*.

O nosso grupo de estágio produziu uma ficha de autoavaliação para cada unidade didática, sendo, também, solicitado aos alunos que realizassem uma autoavaliação no final de cada período. Nestas fichas era solicitado aos alunos que se autoavaliassem em 2 domínios: socio afetivo e psicomotor. A aplicação das mesmas ocorria após a realização dos testes escritos.

Um facto bastante curioso que acabou por acontecer prendeu-se com a coincidência de notas indicadas pelos alunos, na globalidade da turma, com as que tínhamos pensado atribuir. A partir deste facto, podemos constatar que os nossos alunos possuem uma capacidade de refletir bastante interessante.

## Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

Iniciado o EP, das primeiras decisões importantes que tivemos de tomar prendeu-se pela seleção de um cargo de gestão na escola, com a função de assessoria. Uma vez que era nossa intenção estar o mais perto possível dos alunos, optámos e solicitámos o professor Paulo Furtado para acompanhar o cargo de diretor de turma no 11ºC. Caracteriza-se como um cargo de gestão intermédia que assume extrema importância, pois, estabelece a ligação entre a direção, os professores da turma, os alunos e os encarregados de educação. De acordo com Sá (1997, p. 20) *“a direção de turma constitui uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia cuja importância, ao nível do contexto educador é consensualmente reconhecida”*. Na nossa opinião, este cargo preenchia todos os requisitos que desejávamos, tendo em conta a fase do nosso processo de formação como professores. Assim, conseguimos acompanhar todos os processos da turma, permitindo obter um conhecimento maior da mesma.

Com a conclusão da função de assessoria ao cargo de diretora de turma, verificámos que conquistámos algumas valências que, futuramente, nos permitirão assegurar com sucesso um cargo de gestão intermédia. Foram imensas as experiências vivenciadas, que enriqueceram todo o trabalho concretizado.

Após dialogar com os colegas do núcleo de estágio, constatámos que, ao contrário do que se sucedeu com as turmas deles, existiram diversas situações, algumas delas problemáticas, que fizeram com que, em apenas um ano letivo, aprendêssemos a lidar com estas da melhor forma possível. Posso referir como exemplo, uma situação com a professora de uma disciplina, em que, resumidamente, os pais abriram um processo sobre a professora, uma vez que questionavam o processo de ensino-aprendizagem da mesma. O facto de, quase semanalmente, existirem encarregados de educação a deslocarem-se à escola por iniciativa própria, interessados em obter informações dos seus educandos, também, não foi assim tao recorrente em outras turmas, demonstrando, também, o interesse dos encarregados de educação nos seus educandos.

Ora, sabendo de antemão, que cada pessoa tem a sua personalidade, pudemos constatar, através da diretora de turma, a forma como se deve atuar

perante as mais diversas personalidades, pois nem todos os encarregados de educação eram pessoas afáveis e compreensivas. A postura e atitude da diretora turma perante situações de conflito foram corretíssimas, procurando a solução dos problemas e não o desenvolvimento dos mesmos, mantendo ainda, uma tranquilidade espantosa, mesmo em situações mais complicadas. Ghilardi e Spallarossa (1983, p. 125) reconhecem que *“análoga na essência (o conflito constitui um elemento de rutura e, como tal, deve ser evitado), a posição defendida pela intervenção visa o bem-estar das pessoas inseridas na organização”*.

Desde o início, demonstrámos total disponibilidade à professora Rosa Duarte, diretora de turma, e esta atitude resultou num feedback, extremamente, positivo por parte da professora.

Assim, concluo este ano letivo, com o sentimento de dever cumprido nesta assessoria, mas acima de tudo, muito mais competente, no que ao cargo de gestão intermédia diz respeito. Todo o trabalho sugerido pela diretora de turma, necessário nesta função, foi elaborado com sucesso. Neste momento, possuímos “ferramentas” que não tínhamos inicialmente, podendo ainda afirmar, que ao nível da personalidade surgiram algumas mudanças pessoais. Sendo a impulsividade uma característica que nos definia, conseguimos melhorar nesse sentido após observação e interação com o método de trabalho da professora nas mais adversas situações.

### **Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas**

No âmbito das tarefas inerentes ao nosso estágio, foi-nos proposto a organização de duas atividades desportivas para a comunidade escolar. Promover a atividade física, o gosto pela mesma, um convívio saudável, positivo e de respeito entre todos, apesar da vertente competitiva, foram alguns dos nossos objetivos gerais. Quando pensamos na organização destas atividades, tivemos como aspeto fulcral, englobar o máximo de elementos de toda a comunidade escolar mas, também, apelar à nossa criatividade e trazer projetos novos e, de certa forma, ambiciosos, que pudessem primar pela diferença.

A nossa primeira atividade foi, precisamente, ao encontro deste último ponto, onde organizámos jogos tradicionais portugueses. O nosso objetivo era permitir aos alunos, experienciarem algo diferente, das atividades desportivas a que estão habituados no seu quotidiano, sendo um desafio alternativo. Esta foi, sem dúvida, uma opção de risco da nossa parte, pois abdicamos dos “tradicionais” torneios das várias modalidades, que por norma acolhem um grande interesse dos alunos, para arriscar numa atividade que, não sendo contemporânea, poderia levar a uma falta de adesão dos alunos. O balanço final da atividade, todavia, acabou por ser, extremamente positivo, superando, inclusive, as nossas melhores expectativas, pois o número de inscrições, nos dias antecedentes à atividade, era bastante reduzido. Porém, no dia da atividade, após visualizarem todos os jogos organizados, os alunos mostraram-se curiosos e com interesse em querer participar, aumentando o número de inscrições. Acabou por ficar a sensação que, se tivéssemos concretizado uma pequena demonstração nos dias anteriores, talvez, a afluência tivesse sido maior. De assinalar que, tivemos uma média de cerca de 100 participantes, desde equipas que participaram na competição, a alunos que apenas queriam experimentar os jogos. Tendo em conta, a designação da atividade, aliada ao torneio de voleibol (modalidade com bastante tradição na escola) que estava a decorrer em simultâneo com a nossa atividade, foi de facto uma atividade bastante positiva. Como aspeto mais negativo, temos a apontar a rápida degradação do material, como por exemplo, as latas. Esta atividade decorreu no final do 1º Período, mais concretamente, no dia 16 de Dezembro de 2016, entre as 9h e as 13h e 30m.

Para a segunda atividade, optámos por organizar o tradicional torneio multidesportos, atividade que gera grande entusiasmo e motivação em participar por parte dos alunos. Assim, ao longo do segundo período, fomos sondando os alunos, de forma a saber quais as modalidades que mais apreciavam. A nossa intenção passava por realizar 4 modalidades, sendo uma individual, contrariando a tendência de apenas existirem modalidades coletivas neste género de torneios. Porém, dadas as limitações dos recursos espaciais e temporais, foi impossível realizar tal número, obrigando a uma reformulação das nossas ideias. A melhor solução encontrada e já a pensar na utilização de todos os espaços desportivos disponíveis, foi a seleção das modalidades de basquetebol, futsal e voleibol, eliminando assim, badminton que seria a modalidade individual. Uma das nossas grandes dúvidas prendia-se com a

possibilidade de o número de inscrições serem mais reduzidas, devido ao facto de muitos alunos se encontrarem numa viagem a Londres. Porém, fundamentalmente, através do futsal, o número de inscrições dispararam, tendo, inclusive, que encerrar as mesmas nesta modalidade, pois o número limite já tinha sido ultrapassado. Nesta modalidade, os alunos mostraram grande entusiasmo, mesmo os que não estavam a participar, ficando este facto comprovado, pelo elevado número de alunos que assistiam aos jogos. Importa salientar que, a atividade tinha uma parceria com uma campanha de solidariedade, com o objetivo de angariar alguns alimentos. Referir ainda, a colaboração da Associação Académica de Coimbra, que permitiu a presença de 3 jogadores profissionais, com o intuito de distribuir alguns autógrafos, bem como, participar nos pontapés de saída das finais, entregar as medalhas aos vencedores e oferecer, ainda, bilhetes a todos os participantes para um jogo do campeonato nacional de futebol, correspondente à Ledman Ligapro. Esta atividade teve lugar no final do 2º período, no dia 4 de Abril de 2017 das 9h às 13h e 30m.

Como pudemos verificar, existe um ponto negativo que une as duas atividades, que foi o facto de surgirem atividades paralelas às mesmas. Importa referir que, infelizmente, a única data disponível para a realização destas atividades era, precisamente, o último dia de aulas de ambos os períodos. Devido a estas limitações, as nossas atividades tiveram que decorrer no mesmo momento que as atividades mencionadas. Estas atividades permitiram a aquisição e desenvolvimento de competências, fundamentais, na organização de atividades desportivas.

### 3.1. Impacto do núcleo de estágio na escola

Através do que foi mencionado anteriormente, assumimos que o maior impacto que o núcleo de estágio teve na comunidade escolar aconteceu na promoção e realização destas atividades. Contudo, não nos cingimos apenas à organização e operacionalização destas atividades, como também apoiamos o desporto escolar, nomeadamente, na organização e colaboração em torneios de badminton. No Sarau de EF, o grupo disciplinar contou com a nossa colaboração, quer na seleção dos nossos melhores alunos para as atividades propostas, como na implementação do mesmo.

Para além disso, perante a existência de um aluno com síndrome de *down* na turma G do 10º ano, auxiliamos o professor Fernando Rodrigues nas suas aulas de

EF, uma vez que o aluno necessitava de necessidades educativas especiais. Esta foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora e bastante gratificante de realizar dadas as características do aluno. Iniciar o processo com várias limitações, desde a inexperiência total com alunos com estas dificuldades até às condições de realização que o aluno apresentava e, constatar agora a sua evolução, é de todo compensador, motivador e de grande satisfação pessoal.

### **Atitude Ético-Profissional**

A ética é, talvez, uma das dimensões mais importantes de todo o nosso estágio. Em qualquer contexto da nossa sociedade, todos os indivíduos regem-se ou, pelo menos o deveriam fazer, por valores e princípios íntegros. Qualquer atividade, qualquer profissão tem o seu código deontológico, que os seus funcionários devem seguir. A escola, até pelas suas características particulares, uma vez que é uma instituição que promove o ensino, deve assegurar que toda a sua comunidade promove, ensina e pratica bons valores e atitudes.

Trillo et al (2000, p. 21) acrescenta que, *“o tema das atitudes adquiriu uma relevância especial no novo modelo curricular, ao ter sido incluído explicitamente como um dos conteúdos básicos da formação que se pretende oferecer nas escolas”*. Contudo, apesar da existência de vários regulamentos, onde podemos verificar todas essas normas que devemos seguir, cabe a cada um nós como cidadãos exemplares e profissionais do ensino, ter o bom senso de as praticar espontânea e naturalmente.

Nesse sentido, desde logo, existe uma situação que nos marcou pela positiva, assim que entrámos na escola. Todo o corpo docente tratou-nos (estagiários) como sendo colegas de trabalho, ficando, por vezes, algo aborrecidos por usarmos o termo “professor” quando nos dirigíamos a estes. Isto acaba por demonstrar o respeito existente entre todos. Os funcionários da escola, também, colocavam-nos em igualdade para com os outros professores, sendo até estranho para nós, quando nos chamavam de doutores. Apesar de rejeitarmos tal título, faziam questão de o utilizar permanentemente. Querendo aproveitar este ponto, para enaltecer todo o corpo docente, bem como todos os funcionários da EBSQF por todo o carinho e respeito com que fomos tratados.

Tendo em consideração o referido, a transmissão de bons valores éticos e morais foi sempre constante preocupação, quer durante as aulas, como no contacto com os alunos fora das mesmas. A posição como professor tem de ser encarada com grande sentido de responsabilidade, se refletirmos um pouco, facilmente percebemos que assumimos uma importância e influência extrema na formação de novos indivíduos para a nossa sociedade. *“Os professores assumem-se como exemplos e as regras de conduta são explicitadas aos pais e aos alunos no início do ano. É suposto que cada escola aprove um código de conduta, o qual deverá ser respeitado por todos Marques (2003, p. 64).* Mesmo considerando que ainda somos jovens, que cada indivíduo tem a sua personalidade, tem valores e princípios diferentes, existem determinados comportamentos que não se enquadram no contexto em que estamos inseridos e devem ser radicados. Um professor que efetue comportamentos inadequados, não pode exigir aos seus alunos o oposto. Ora, se projetamos uma sociedade com princípios, valores, com incidência na compreensão, no respeito, na igualdade, na cooperação, na luta contra o racismo ou a xenofobia, entre outros, a educação física é, sem dúvida, um excelente meio para que esta partilha e desenvolvimento de determinados valores ocorram.

## Capítulo III – Aprofundamento do Tema Problema

### 3.1. Introdução

No âmbito do Estágio Pedagógico, no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, foi-nos proposto a realização de um estudo acerca de um tema-problema que considerássemos pertinente.

Neste capítulo tencionámos apresentar o nosso tema-problema, apresentando as razões para a seleção do tema, o instrumento, amostra, objetivos e uma análise dos dados obtidos, bem como uma reflexão e discussão sobre os mesmos. Para além disso, será concretizado um enquadramento teórico sobre a indisciplina no seu geral, até ser especificado/centrado um pouco mais, na perceção que os professores têm em relação à indisciplina e efetuar uma comparação entre estagiários e professores experientes.

### 3.2. Enquadramento Teórico

#### 3.2.1. *Os conceitos de disciplina/indisciplina*

Ambos os conceitos são de complexa definição, até porque, os comportamentos de disciplina ou indisciplina estarão dependentes da perceção de cada professor. Domingues (1995, p. 7 e 13) “*a disciplina e a indisciplina constituem um fenómeno sócio organizacional e psicossocial*”. Ainda de acordo com o mesmo autor, consideramos a disciplina e indisciplina como “*um produto de relações pedagógicas, estabelecidas entre atores com poderes diferentes*”. Para nos ajudar a esclarecer alguns pontos, seguidamente iremos apresentar definições destes conceitos, por parte de alguns autores que estudam estas temáticas.

Por exemplo, para Murcia, Gimeno, Galindo e Villodre (200, 7pp. 167-190), não existe uma definição concreta de disciplina, muito por culpa dos propósitos educativos profissionais que cada docente tem.

“*A disciplina escolar é o conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e atividades escolares e o ajudam a desenvolver responsabilidade, o autodomínio e autocontrolo pessoal, assim como os hábitos de participação, cooperação, convivência e solidariedade*”  
Alonso (1988, cit. por Oliveira, 2002, p. 98).

Pereira (2006, p. 12) constata que uma turma disciplinada, é uma turma que mantém um comportamento condizente com as competências e atividades propostas numa situação específica e de acordo com determinadas regras.

Oliveira (2002, p. 101) considera, contudo, que a disciplina não pode ser vista como um conjunto de “*regras, proibições ou punições*”, mas sim que deve existir uma relação positiva entre docentes e discentes, acima de tudo de respeito, para que existia “*harmonia, compreensão e responsabilidade*” de todas as partes. Oliveira (2002, p. 19) destaca ainda, a importância do ensino ser concretizado, considerando “*bons comportamentos dos alunos*”.

Ao encontro desta ideia Gotzens, Castelló, Genovard e Badía (2003, cit. por Gutiérrez, López e Ruiz, 2009, p. 203) salientam a importância que a disciplina assume para o processo de ensino-aprendizagem, pois pensam que através de uma turma disciplinada consegue-se mais facilmente chegar ao sucesso.

Para Pereira (2006, p. 12), a disciplina é o resultado do bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, do bom controlo da turma, da boa organização e de uma planificação ajustada que vá ao encontro das reais valências e dificuldades dos alunos.

Para que um aluno seja disciplinado, Oliveira (2001, p. 105) salienta o papel crucial que a família tem, ao fomentar valores que permitam ao indivíduo uma boa integração com os restantes elementos da comunidade escolar.

Por sua vez, a indisciplina, pelo que pudemos verificar em toda a nossa pesquisa, mostrou ser um tema bastante perturbador para os professores. Amado (1991, cit. por Oliveira, 2002, p. 102) diz-nos que a indisciplina é o não cumprimento das regras estipuladas no regulamento escolar, que acabam por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem afetando este negativamente.

A seguir, indicaremos alguns autores citados por Pinto (2014, p. 5) que nos ajudam a esclarecer o conceito de indisciplina. Para Rego e Caldeira (1998, p. 88, cit. por Pinto 2014, p. 5) reforçam a ideia de Amado, ao dizer que a indisciplina é “*a violação de normas, de valores de prossecução de objetivos ou até expectativas*”. Estrela (1992, p. 15) descreve a indisciplina como “*desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula*”.

Silva e Neves (2004, p. 38) vão mais longe, definindo a indisciplina como uma *“manifestação de atos/conduitas por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e que conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem”*.

De uma forma geral, todos associam a indisciplina em grande parte ao não cumprimento das regras, que, conseqüentemente, terão impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem. Jesus (1999, p. 31 cit. por Pinto, 2014, p. 5) corrobora esta ideia ao definir a indisciplina como *“comportamentos e atitudes que os alunos apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar”*. Na mesma linha de raciocínio, Paiva (1994, cit. por Pereira, 2006, p. 12) define indisciplina como comportamentos inadequados às atividades propostas na aula.

Caldeira e Rego (2001, p. 79) consideram o *“comportamento indisciplinado como uma inadaptação funcional do sujeito a situações do contexto onde se insere”*.

Cabrita e Fernandes (2007, cit. por Pinto, 2014, p. 6) atribuem à indisciplina uma definição preocupante ao dizerem que a indisciplina pode afetar *“emocionalmente os professores mais do que os problemas das aprendizagens”*.

Ambos os conceitos acabam por estar interligados apesar de serem bastante diferentes. Numa aula de educação física, a margem entre um comportamento de disciplina e indisciplina é muito ténue. Estrela (1998, p. 17, cit. por Pereira, 2006, p. 11) *“afirma que o conceito de indisciplina se relaciona intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação, ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”*.

*“A indisciplina é entendida como um conflito entre alunos e professores que, regra geral, se traduz numa infração às regras que enquadram o trabalho escolar e as atividades em que este se desmultiplica ou ainda na perturbação das relações entre professores e alunos”*.

Pereira (2006, p. 12).

### 3.2.2. Reflexão sobre a indisciplina

O comportamento dos alunos assume uma importância vital, pois influencia consideravelmente, todo o processo de ensino-aprendizagem, Murcia, Gimeno, Galindo e Villodre (2007, pp. 167-190). Todavia, a indisciplina na escola segundo

Aires (2009, p. 13), “*é um fenómeno intrínseco à sociedade*”, sendo que este fenómeno não surgiu apenas agora.

Assim, uma vez que a indisciplina é um tema incontornável, pois é um facto que esta ocorre nas nossas escolas, existe uma série de questões que se levantam e para as quais é necessário encontrar respostas. Quais as razões para o aumento dos comportamentos de indisciplina? Será que a escola é responsável? Será que os professores não motivam os alunos suficientemente, ao não elaborarem planos de aula apelativos? Devemos considerar o facto de atualmente a nossa sociedade estar cada vez mais violenta e por sua vez, influenciar negativamente os jovens? Os professores veem todos da mesma forma a indisciplina? Estas são apenas algumas questões que me intrigam e que, procurámos através de uma revisão bibliográfica tentar encontrar algumas respostas.

Como já referimos anteriormente, ao longo da toda a nossa pesquisa ficou bastante claro um ponto, a indisciplina dos alunos é sem dúvida, uma, se não a maior, preocupação dos professores na escola. A partir de uma pesquisa alargada de diversos autores, procurámos entender melhor esta temática que tanto atormenta os professores e a comunidade escolar no geral. Picado (2009) refere que, mesmo para os professores mais experientes, nas primeiras semanas de aulas, o seu grande objetivo passa por conseguir o controlo da turma. Um fator preocupante é o facto de cada vez mais existirem professores a abandonarem a sua profissão com problemas psicológicos, fruto dos comportamentos de indisciplina apresentados pelos alunos, que não conseguem controlar (Estrela, 1988; Borg e Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon e Baglioni, 1995; cit. por Picado, 2009).

Corroborando esta nossa ideia, Mendler e Curvin (1983, cit. por Veiga, 1999, pp. 7-8) diz-nos que, de acordo com um estudo realizado nos Estados Unidos, a indisciplina é tida como o principal problema nas escolas. Ainda de acordo com este autor pude também constatar que esta, não é uma temática atual, pois em 1999, altura em que Veiga escreveu o seu livro, este já nos alertava para o facto de os comportamentos de indisciplina e violência estarem a aumentar.

Contudo, não deixa de ser surpreendente que, a partir de um estudo realizado por Mendes (1995, cit. por Pereira, 2006, p. 31), foi possível verificar que a maior parte das ocorrências de indisciplina (47,3%) não são percecionados pelo professor,

ao passo que numa pequena minoria (9,3%) são ignorados pelos professores, o que torna esta temática ainda mais preocupante.

A indisciplina na escola, independentemente das razões ou motivos que a promovem deve ser analisada e vista como uma temática a ser tratada, uma vez que “*assume uma dimensão pedagógica*” Estrela (1986, cit. por Oliveira, 2002, p. 19).

### 3.2.3. *Papel do professor na indisciplina*

Como em qualquer dimensão do processo de ensino-aprendizagem, o professor assume um papel crucial no que concerne à indisciplina. Amado (2000, cit. por Silva e Neves 2006, pp. 5-41), acredita que “*a solução deve estar mais na prevenção do que na correção*”.

Seguindo as palavras de Amado, Oliveira (2002, p. 20) indica-nos que, para sermos bem-sucedidos no que aos comportamentos de indisciplina diz respeito, devemos procurar realizar uma gestão preventiva e encontrar/selecionar métodos que possam solucionar esses possíveis comportamentos.

Para Veiga (1999, p. 39) o professor que é compreensivo, que se preocupa com os seus alunos desenvolve um bom clima de aula. Em sentido contrário, o professor que mantenha um certo distanciamento dos seus alunos, uma certa “despersonalização” está a aumentar as probabilidades de existir comportamentos desviantes dos alunos Aires (2009, p. 27).

Os professores que tem tendência a julgar os seus alunos e a entrarem em constante confronto com estes, acabam por não ter um relacionamento saudável, aumentando as probabilidades de ocorrer algum tipo de comportamento de indisciplina. Nérici (1960, cit. por Oliveira, 2002, p. 109) acautela-nos para o facto de, apesar de dois alunos terem o mesmo comportamento de indisciplina, a causa que os originou pode ser diferente.

Quando ocorre um comportamento de indisciplina devemos tentar inicialmente, entender as razões que levaram o aluno a ter esse tipo de comportamento e não passar logo à repreensão ou castigo, por este ter infringido as regras, Veiga (1999, p. 43). Para além disso, mais do que em qualquer área, a do ensino está sempre dependente do contexto, seja qual for a dimensão que estejamos a atuar. Como todos os alunos são diferentes temos de ter em

consideração essas diferenças e, atuar também nós de diferentes formas. Bandura aplicando a sua teoria (1969, cit. por Picado, 2009) revela que o castigo por si só, apenas tem a função de controlar um mau comportamento, todavia, não eliminará esse comportamento. O professor deve evitar castigar logo o aluno, mas sim, identificar as causas do seu comportamento e procurar a melhor solução para resolver o problema, fazendo com que o aluno tome consciência dos seus atos Estrela (1992, p. 24).

Por outro lado, os comportamentos de indisciplina podem derivar de um má planificação, de um estilo ou método de ensino desajustado ou desadequado aos seus alunos, a própria capacidade de liderança do professor, entre outros fatores diretamente ligados ao docente.

*“...Ninguém discordará da ideia de que a disciplina é menos problemática quando as atividades são bem escolhidas e pensadas. Mas isto não nos assegura que todos os estudantes se tornem repentinamente bem comportados. Considerar desta forma a relação entre ensino e disciplina é, no mínimo, simplista. Os professores deveriam esforçar-se por melhorar os seus programas e métodos de ensino, mas deveriam resolver também, frontalmente, problemas de gestão da sala de aula e do ginásio”.*  
Siedentop (1983, cit. por Oliveira, 2002, p. 20).

Ao encontro do que nos diz Siedentop, num estudo realizado por Espinosa, Garzon e Noguera (2016, p. 49) chegou-se à conclusão, que mais de 98% dos professores participantes declarou bastante pertinente, a utilização de estratégias didáticas adequadas. Os alunos motivam-se intrinsecamente quando têm prazer na realização de uma atividade/tarefa, Gutiérrez, López e Ruiz, (2009, p. 204).

Para além disso, o professor é mais do que meramente um indivíduo que transmite apenas a matéria aos alunos. De acordo com Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008, p. 22), ensinar e fomentar bons valores educativos fazem parte dos objetivos do professor, através das aulas de educação física, sendo os professores agentes transmissores de normas e valores sociais.

Através das tarefas propostas na aula, segundo Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008, p. 24) os professores têm a possibilidade de desenvolver qualidades nos alunos como: a capacidade de cooperação, de ajuda, de amizade, tolerância, responsabilidade, entre outras. Não deixa de ser interessante que, segundo um estudo realizado por Estrela (1986, cit. por Oliveira, 2002, p. 111) “os

*alunos indisciplinados são os que exigem que o professor seja capaz de manter a ordem na turma.”*

Sampaio (1996, cit. por Oliveira, 2002, p. 108) afirma que não devemos subestimar a indisciplina e que devemos atuar perante a presença da mesma. Reforçando o que foi referido por Sampaio, Kounin (1970 cit. por Oliveira, 2002, p. 112) diz que ao não tomarmos as devidas medidas de punição ou repreensão, podemos estar a abrir precedentes, para que outros alunos tenham o mesmo tipo de comportamentos.

#### *3.2.4. Fatores que podem causar comportamentos de indisciplina*

Numa sociedade cada vez mais violenta como a nossa, os mais jovens tendem a seguir também eles, comportamentos de indisciplina devido ao que assistem na televisão e leem nos jornais e, muitos deles, por situações difíceis que vivem em casa. Os adultos são vistos pelos jovens como modelos a seguir, no que à aquisição de competências sociais diz respeito, Aires (2009, p. 16). Os maus exemplos fornecidos pelos adultos na nossa sociedade, a começar pelos pais, levam a que os mais jovens os repliquem, Oliveira (2001, p. 112).

Os fatores familiares como por exemplo, um mau ambiente familiar, em que os alunos convivem diariamente com maus tratos, álcool, separação dos pais ou abandono, entre outros, estão intimamente ligados a consequentes comportamentos de indisciplina por parte dos alunos, Amado e Freire (2009, cit. por Pinto, 2014, p. 17). Aires (2009, p. 25) reforça esta perspetiva, ao dizer-nos que a convivência perto de pessoas que tenham comportamentos graves de indisciplina, faz aumentar as probabilidades de esse jovem também os realizar. O mesmo autor argumenta ainda, com vários estudos que demonstram que os maus comportamentos na escola estão associados a um ambiente familiar desequilibrado.

Amado e Freire (2009, citados por Pinto, 2014, p. 16) partilham desta opinião, ao indicar como fatores associados à indisciplina, as “*políticas sociais e económicas*” marcadas pelo “*desemprego, pelo emprego precário e pela pobreza*”.

Estrela (1994, cit. por Oliveira, 2002, p. 213) indica que os alunos que se identifiquem com uma determinada cultura que não seja coerente com a escola, terão tendência a criar as suas próprias regras, contrariando as da escola e do

professor. Estrela (1994, cit. por Pinto, 2014, p. 10) informa ainda que o não cumprimento das regras muitas vezes se deve ao facto de os alunos não perceberem a razão da sua existência.

Com todos os problemas que muitos destes jovens vivem e lidam diariamente, o professor precisa ter alguma atenção, pois para Robinson e Tayler (1986, cit. por Oliveira, 2002, p. 216) estes tipos de comportamentos, por vezes acontecem devido à necessidade dos jovens quererem elevar a sua autoestima, de quererem ser reconhecidos, sendo que o confronto com os professores acaba por lhes permitir esse “reconhecimento”. Muitas das vezes estes jovens necessitam de um suporte/apoio e não que o recriminem ou penalizem. O professor tem de ter também, alguma sensibilidade para perceber a situação, pois como já foi referido anteriormente, cada situação é uma situação.

Outro dos fatores que podem motivar comportamentos de indisciplina é a sobrelotação das escolas. Tattum (1982, cit. por Oliveira, 2002, p. 105) refere que a concentração da população nas escolas tornou a sua gestão mais difícil. Reforçando esta ideia, Amado (1998, cit. por Oliveira, 2002, p. 105) salienta que a “*sobrelotação da escola*” faz com que não exista um ambiente que promova o bem-estar e convívio entre a comunidade. Esta realidade é perceptível por quem trabalha nas escolas, onde existem turmas com cerca de 30 alunos e mais de 5 turmas por cada ano letivo. Se juntarmos a isto, o facto de o governo ter encerrado algumas escolas, isso leva-nos a essa “sobrelotação” referida pelos autores.

Oliveira (2002, p. 110) chama a atenção para uma realidade da nossa sociedade, a escolaridade obrigatória. Esta faz com que os alunos frequentem a escola com pouca motivação.

Por outro lado, as condições que a escola oferece a professores e alunos ajudam a melhorar ou prejudicar, todo o processo educativo, pois estas condições tornam-se vitais para a qualidade do mesmo. A confirmar esta ideia, Estrela (2007, cit. por Pinto, 2009, p. 18) faz referência, precisamente, às instalações degradadas ou a falta de equipamentos das escolas como possíveis promotores de um clima de indisciplina.

Estrela (2007, cit. por Pinto, 2014, p. 21) completa esta “lista” com a desmotivação, a hiperatividade, a instabilidade, a agressividade e o auto conceito

pobre, como características de um indivíduo que podem levar a ter comportamentos de indisciplina.

Porém, Brophy (1981) e Siedentop (1982), (cit. por Oliveira, 2002, p. 116) valorizam mais a capacidade de gestão e prevenção da indisciplina em detrimento de outros fatores importantes, como o material ou as dimensões da turma. Para completar este raciocínio, Estrela (1996, cit. por Picado, 2009) realça a importância de uma boa relação entre professor-aluno, de forma a evitar problemas de indisciplina complexos.

Outro aspeto que merece destaque prende-se com as características muito próprias da disciplina de educação física. Para Fraile, Pastor, Omeñaca e Callado (2008, pp. 75 a 77) a educação física dadas as suas características, acaba por naturalmente poder proporcionar comportamentos de indisciplina, se não existir um bom controlo da aula por parte do professor(a). Para eles, as fontes de conflito nas aulas de educação física são: discrepâncias na solução de um problema, o desejo de ficar com um determinado companheiro (afeto), ou então quando pretendem o mesmo objeto, porque o material está em melhores condições, percepções diferentes da mesma realidade, a defesa de interesses próprios, diferentes personalidades e, conflitos de natureza cultural e étnica.

A partilhar esta ideia estão Shermam. (1975) e white, (1990) (cit. por Pereira 2006) que reforçam a ideia de as aulas de educação física serem mais vulneráveis a comportamentos de indisciplina por se desenrolar num ambiente aberto.

Para além disso, Pinto (2014, p. 10) realça a impossibilidade de professores e alunos estarem sempre em concordância, levando a que haja uma infração das regras de funcionamento da aula.

### *3.2.5. Perceções da indisciplina*

Depois de todos os fatores referidos anteriormente que podem dar origem a comportamentos de indisciplina, temos de considerar a forma como o professor percebe a indisciplina. Clark e Peterson (1986 cit. por Oliveira 2002, p. 36) fazem referência ao facto de os professores serem orientados pelos seus valores, crenças e princípios que os levam a apresentar determinados comportamentos, ou seja, a

forma como um professor percebe, reage ou resolve uma determinada situação estará dependente dessas orientações.

Pacheco (1995, cit. por Oliveira 2002, p. 36) corrobora da mesma ideia, afirmando ainda, que para “*compreendermos o mundo interno dos professores*” à que ter em conta “*a experiência, conduta, opiniões, valores, sentimentos, conhecimentos, sensações e características antecedentes*”.

A indisciplina segundo Fontana (1985, cit. por Picado, 2009) estará sempre sujeita à forma como o professor a vê, nomeadamente, a sua definição e dos próprios valores do professor.

Oliveira (2002, p. 37) salienta que as variadas “*experiências pessoais*” dos professores têm um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Westmacott e Cameron (1982, cit. por Oliveira 2002, p. 103) ressaltam o facto de, no mesmo contexto, diferentes pessoas terem diferentes opiniões, percepções, perspetivas acerca de um determinado comportamento, quer quanto à sua gravidade, como à sua resolução. Essas avaliações variam, portanto, de professor para professor. Oliveira (2002, p. 116) faz referência ao facto de um comportamento poder ser encarado por um professor como aceitável e tolerável, ao passo que para outro, esse comportamento pode ser errado e ser necessário recorrer a uma repreensão, ou mesmo uma punição. Sendo assim, podemos dizer que os comportamentos são também, uma questão de interpretação por parte dos professores.

Autores como Borko, Cone, Russo e Shavelson (1979) e Clark e Peterson (1986) (cit. por Pereira 2006, p. 50) sugerem que “*as representações e crenças dos professores influenciam os seus procedimentos*”.

Um dos aspetos referidos em alguns artigos e livros prendia-se com a referência a professores experientes e inexperientes, mencionado algumas diferenças entre eles na abordagem à indisciplina. Silva e Neves (2006, pp. 5-41) revelam que a indisciplina é um tema que preocupa não apenas os novos professores, mas também os que têm maior experiência, todavia, os primeiros, pelas informações obtidas dos mais velhos receiam não ter condições para poder gerir situações que possam ocorrer nas suas aulas.

*“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 indesejadas”*  
Veenman (1984), Fernandez Balboa (1990), (cit. por Oliveira 2002, p. 111).

Pela nossa curta experiência como “docente”, não podia estar mais de acordo com Veenman e Balboa. Apesar de a nossa turma não ter comportamentos de indisciplina graves, lembramo-nos de numa fase inicial, a nossa preocupação estar centrada mais na organização e na aprendizagem dos alunos, descurando um pouco o controlo da turma. Contudo, fomos verificando que o controlo da turma era um aspeto crucial para que a aula se desenrolasse da melhor forma. Para além disso, tivemos a oportunidade de assistir a outras aulas, em que pudemos constatar precisamente isso, pois sem o controlo da turma, os comportamentos de indisciplina vão surgindo e conseqüentemente deixa de existir aprendizagem.

### 3.3. Seleção do tema

Previamente a recebermos o questionário, enquanto procurávamos alguns autores para compor a nossa revisão bibliográfica do projeto de investigação ação (unidade curricular do 1º Semestre no MEEFEBS), tivemos acesso na biblioteca da FADEUP (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto) a uma tese de mestrado de Maria Teresa Guardado Mateus Oliveira (2001), com o título: Estudo das crenças e procedimentos dos professores, relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Nela, a autora da mesma, citando vários autores, fazia referência a uma diferença significativa entre professores experientes e menos experientes em relação à sua perceção e atuação perante a indisciplina. Ora, estando nós no nosso ano de estágio, acabou por nos intrigar e entusiasmar esta temática, uma vez que desejávamos saber, se entre nós (estagiários) e os professores mais experientes existiam realmente diferenças como percecionam a indisciplina. Assim, decidimos ir à fonte do problema e perceber quais são considerados os fatores de indisciplina mais influentes para ambos os grupos de professores e, efetuar uma comparação entre os mesmos.

### 3.4. Instrumento

- Questionário elaborado pelo gabinete disciplinar das Ciências da Educação Física, da Faculdade das Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O questionário mencionado terá como objetivo perceber a temática da indisciplina no contexto escolar, desde a percepção que os professores têm da mesma, à forma como lidam com ela, como a classificam em função de cada comportamento específico, entre outros parâmetros a serem explorados. Este estudo será realizado, tendo como participantes, professores estagiários e professores experientes a lecionar a disciplina de educação física no distrito de Coimbra.

### 3.5. Questão a ser explorada

“A indisciplina surge de um conjunto de diversos fatores. Indique o grau de influência nas situações de indisciplina que presencia/conhece. São fatores de indisciplina:”

### 3.6. Participantes

A nossa amostra teve como base 15 professores estagiários e 15 professores experientes. Todos os professores estão a exercer a sua atividade no distrito de Coimbra, sendo que os professores estagiários estão no seu ano de estágio, sem terem qualquer tipo de experiência na área, ao passo que os professores experientes têm no mínimo 8 anos de experiência.

### 3.7. Apresentação de Resultados

Após a recolha dos questionários foi possível efetuar um tratamento dos dados dos inquiridos. A partir desses dados e com o auxílio do programa SPSS, construímos duas tabelas que serão expostas seguidamente, onde nos foi possível identificar o nível de influência dos fatores de indisciplina, referentes a toda a nossa amostra e, realizar uma comparação entre professores estagiários e professores experientes nesta dimensão.

➤ Quais são considerados os fatores de indisciplina mais influentes?

Tabela 3 - Fatores de Indisciplina

Fatores de Indisciplina (N=30: 100%)	Pouco Influyente	Muito Influyente	Não Sei/Não Respondo
Questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores	47%	43%	10%
Desvalorização social do papel da escola na sociedade	23%	73%	3%
Excesso de tempo passado na escola pelos alunos	40%	60%	0%
Características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso	37%	57%	7%
Modelo uniforme de ensino e de currículo	33%	63%	3%
Falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas	43%	40%	17%
Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	13%	83%	3%
Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes	37%	57%	7%
Inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola	13%	87%	0%
Défice de acompanhamento dos alunos pelos pais	7%	90%	3%
Heterogeneidade das turmas	47%	50%	3%
Número de alunos por turma	17%	80%	3%
Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas	3%	93%	3%
Desconhecimento das regras pelos alunos	33%	60%	7%
Insucesso nas aprendizagens	30%	67%	3%
Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)	20%	80%	0%
Educação familiar de base dos alunos	3%	93%	3%
Falta de responsabilização do aluno pelo professor	30%	63%	7%
Dificuldades de os professores trabalharem em equipa	43%	47%	10%
Falta de formação de professores	47%	50%	3%
Défice de habilidades de gestão/controlo de professores	30%	67%	3%
Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores	23%	73%	3%
Natureza da relação pedagógica proposta pelos professores	30%	67%	3%

Com a disposição dos resultados, decidimos distinguir os 5 fatores mais influentes, estando estes assinalados na tabela a cor vermelha, estando identificados a cor laranja, outros fatores que, apesar de não entrarem no top 5, julgámos ser interessantes de analisar, uma vez que apresentam percentagens de cerca de 80%. com 93% de respostas a indicar a muita influência Assim, como fatores mais influentes na indisciplina, os nossos inquiridos (93%) elegeram o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas e a educação familiar de base dos alunos. Seguidamente, o défice de acompanhamento dos alunos pelos pais (90%) foi o que reuniu mais consenso. Inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola (87%) e pouco envolvimento dos pais na vida da escola (83%) foram respetivamente, as alíneas consideradas mais influentes.

Destaque, também, para a cor laranja, que nos indica uma diferença bastante significativa (entre os 73% e os 80%) na influência de alguns fatores apontados,

sendo estes considerados muito influentes para a grande maioria dos inquiridos. O número de alunos por turma (80%), os problemas pessoais dos alunos de natureza emocional (80%), a desvalorização social do papel da escola na sociedade (73%) e a natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores (73%), contribuem, segundo as respostas dadas pelos professores, para que a indisciplina aumente.

- Terá o tempo de docência influência, na forma como os professores estagiários e experientes percebem os fatores de indisciplina?

Tabela 4 - Diferenças entre Professores Estagiários e Professores Experientes

Diferenças entre Professores Estagiários e Experientes (N=30: 100%)	Professor Estagiário N=15 (50%)			Professor Experiente N=15 (50%)			Teste Mann Whitney
	Pouco Influente	Muito Influente	N S/ N R	Pouco Influente	Muito Influente	N S/ N R	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	Sig
Questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores	23,30%	23,30%	3,30%	23,30%	20,00%	6,70%	0,854*
Desvalorização social do papel da escola na sociedade	13,30%	36,70%	0,00%	10,00%	36,70%	3,30%	0,484*
Excesso de tempo passado na escola pelos alunos	26,70%	23,30%	0,00%	13,30%	36,70%	0,00%	0,143*
Características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso	16,70%	30,00%	3,30%	20,00%	26,70%	3,30%	0,741*
Modelo uniforme de ensino e de currículo	13,30%	36,70%	0,00%	20,00%	26,70%	3,30%	0,64*
Falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas	13,30%	26,70%	10,00%	30,00%	13,30%	6,70%	0,11*
Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	6,70%	40,00%	3,30%	6,70%	43,30%	0,00%	0,677*
Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes	6,70%	43,30%	0,00%	30,00%	13,30%	6,70%	0,062*
Inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola	6,70%	43,30%	0,00%	6,70%	43,30%	0,00%	1,00*
Défice de acompanhamento dos alunos pelos pais	6,70%	40,00%	3,30%	0,00%	50,00%	0,00%	0,55*
Heterogeneidade das turmas	26,70%	23,30%	0,00%	20,00%	26,70%	3,30%	0,383*
Número de alunos por turma	16,70%	33,30%	0,00%	0,00%	46,70%	3,30%	0,011**
Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas	3,30%	46,70%	0,00%	0,00%	46,70%	3,30%	0,164*
Desconhecimento das regras pelos alunos	3,30%	46,70%	0,00%	30,00%	13,30%	6,70%	0,027**
Insucesso nas aprendizagens	6,70%	40,00%	3,30%	23,30%	26,70%	0,00%	0,036**
Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)	13,30%	36,70%	0,00%	6,70%	43,30%	0,00%	0,369*
Educação familiar de base dos alunos	3,30%	46,70%	0,00%	0,00%	46,70%	3,30%	0,164*
Falta de responsabilização do aluno pelo professor	13,30%	33,30%	3,30%	16,70%	30,00%	3,30%	0,732*
Dificuldades de os professores trabalharem em equipa	16,70%	33,30%	0,00%	26,70%	13,30%	10,00%	0,731*
Falta de formação de professores	13,30%	36,70%	0,00%	33,30%	13,30%	3,30%	0,063*
Défice de habilidades de gestão/controlo de professores	10,00%	36,70%	3,30%	20,00%	30,00%	0,00%	0,174*
Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores	3,30%	46,70%	0,00%	20,00%	26,70%	3,30%	0,101*
Natureza da relação pedagógica proposta pelos professores	6,70%	40,00%	3,30%	23,30%	26,70%	0,00%	0,036**

\* Não existem diferenças estatisticamente significativas

\*\* Existem diferenças estatisticamente significativas

H0 – Não existem diferenças estatisticamente significativas

H1 – Existem diferenças estatisticamente significativas

Após uma análise aos fatores de indisciplina, utilizando a globalidade da amostra, decidimos esmiuçar a mesma, realizando uma comparação entre professores estagiários e professores experientes. O nosso objetivo prendeu-se, com o tentar perceber se ambos os grupos concordam no nível de influência dos vários fatores de indisciplina ou, se pelo contrário, existem formas diferentes de perceber os mesmos entre os dois grupos.

Na tabela anterior estão disponíveis os resultados obtidos por cada grupo, em cada fator, estando ainda, na última coluna do lado direito, os dados relativos ao teste de *Mann Whitney*, que nos permitem perceber onde existem diferenças entre os dois grupos. Antes de mais, importa referir que, o teste de *Mann Whitney* foi utilizado, uma vez que, este ordena sequencialmente as respostas e analisa a média das posições entre cada grupo da amostra, fornecendo-nos assim resultados mais fidedignos.

Como podemos verificar na tabela, os fatores onde o  $p < 0,05$  (o que revela que existem diferenças estatisticamente significativas entre professores experientes e estagiários) são: o número de alunos por turma ( $p < 0,011$ ), desconhecimento das regras pelos alunos ( $p < 0,027$ ), insucesso nas aprendizagens ( $p < 0,038$ ) e natureza da relação pedagógica proposta pelos professores ( $p < 0,038$ ).

Em relação ao primeiro fator apontado, o número de alunos por turma, as diferenças residem no facto de 46,70% (estando a amostra dividida em 50% para cada grupo, este valor indica-nos quase 100% da mesma, no que diz respeito a este grupo) dos professores experientes atribuírem uma influência bastante elevada, não existindo nenhum professor que defina como pouco influente. Nos professores estagiários apenas 33,30% definirem como muito influente, sendo que 16,70% admitem que é pouco influente.

No segundo fator, desconhecimento das regras pelos alunos, os professores estagiários com 46,70% consideram este fator bastante influente, sendo que apenas 3,30% deste grupo indica como pouco influente. Nos professores experientes, 30% dos mesmos admite que este fator é pouco influente, enquanto 13,30% nos dizem

que se trata de um fator muito influente. Neste grupo 6,70% dos inquiridos não souberam responder ou não quiseram responder.

O insucesso nas aprendizagens foi outro dos fatores que reuniu maior diferença de opiniões dos nossos inquiridos. Neste ponto, 40% dos professores estagiários definiram-no como muito influente, sendo que 6,70% revelou que este era pouco influente e 3,30% não responderam. Os professores experientes dividiram-se um pouco em relação à influência deste fator, como pudemos verificar, 26,70% pensam que este é muito influente, enquanto 23,30% revelam que se trata de um fator pouco influente.

Por fim, o fator natureza da relação pedagógica proposta pelos professores, recolhe o mesmo número de valores em relação aos professores estagiários e experientes no fator anterior. Assim, no que diz respeito aos professores estagiários, 40% indicam que este é muito influente e 6,70% são da opinião que é pouco influente. Já os professores experientes, 26,70% consideram que este é um fator muito influente, sendo que 23,30% atribuem pouca influência.

### 3.8. Discussão de resultados

Na tabela correspondente aos fatores de indisciplina analisamos a percepção global da nossa amostra, o que permitiu recolher alguns dados interessantes. A partir dos resultados obtidos, pudemos fazer uma seleção dos itens considerados muito influentes, no que à indisciplina diz respeito. Nessa perspectiva e utilizando a análise efetuada, podemos constatar que, os fatores julgados como sendo de maior influência para ocorrer indisciplina, estão associadas à família e ao desinteresse dos alunos em algumas matérias. Browning (1987, cit. por Oliveira, 2002, p.215) alerta para o facto de os atos de indisciplina surgirem de alunos de todos os estratos sociais, mas que por norma derivam de jovens de extratos sociais mais baixos. A família é vista como um pilar importantíssimo na vida de qualquer individuo e na escola não é exceção, muito pelo contrário, pois é nesta fase, que os alunos estão em formação, que esta assume um peso essencial. Os adultos são vistos pelos jovens como modelos a seguir, no que à aquisição de competências sociais diz respeito, Aires (2009, p. 16). Logo, se não existe um ambiente favorável à aquisição de bons valores na família, mais concretamente, nos pais, o mais provável é que os alunos transportem para a escola comportamentos de indisciplina que,

consequentemente, irão afetar as aulas e o seu processo de ensino aprendizagem. O desinteresse pelas matérias, também, ajuda a promover comportamentos de indisciplina. Os alunos motivam-se intrinsecamente quando têm prazer na realização de uma atividade/tarefa, Gutiérrez, López e Ruiz, (2009, p. 204). Neste sentido, cabe ao professor promover situações que motivem os alunos para a prática, mesmo naquelas modalidades que logo à partida, os alunos demonstram algum desinteresse e falta de motivação. *“Ninguém discordará da ideia de que a disciplina é menos problemática quando as atividades são bem escolhidas e pensadas.* Siedentop (1983, cit. por Oliveira, 2002, p. 20).

Na segunda tabela, em que comparámos professores estagiários e professores experientes, obtivemos apenas 4 fatores onde existiram maiores diferenças significativas. Os fatores mencionados foram: o número de alunos por turma, o desconhecimento das regras pelos alunos, o insucesso nas aprendizagens e a natureza da relação pedagógica proposta pelos professores. No que diz respeito ao número de alunos por turma, não deixa de ser curioso, o facto de os professores estagiários considerarem este fator como pouco influente. Amado (1998, cit. por Oliveira, 2002, p. 105) salienta que a *“sobrelotação da escola”* faz com que não exista um ambiente que promova o bem-estar e convívio entre a comunidade. O facto de existirem mais alunos, poderá levar a um menor controlo por parte do professor sobre os mesmos, uma vez que se torna mais difícil conseguir observar e corrigir todos os alunos. Esta foi, inclusive, uma das dificuldades iniciais encontradas por nós (estagiários) no planeamento e, particularmente, no desenrolar da aula. A possível falta de atenção do professor para com todos os alunos, tenderá a afetar a aprendizagem dos alunos, podendo conduzi-los ao insucesso, o que não é de todo o desejado.

O insucesso nas aprendizagens é, precisamente, um dos fatores onde existem maiores diferenças entre os dois grupos de professores. Estanqueiro (2010, p. 64) corrobora da nossa ideia informando-nos que *“a experiência de insucesso provoca, muitas vezes, desmotivação e indisciplina”*. Neste fator, percebemos que os professores estagiários assumem-no como bastante influente, ao passo que nos professores experientes existe uma certa divisão nos inquiridos, pois cerca de metade indica este fator como muito influente, enquanto os outros são da opinião que é pouco influente. Não deixa de ser, na nossa opinião, um resultado bastante

surpreendente, uma vez que um dos grandes objetivos do professor é promover o sucesso dos alunos. Logo, indicar o insucesso dos alunos como pouco influente, sabendo nós que este pode levar os alunos a desmotivar e, conseqüentemente, a apresentar comportamentos fora da tarefa e até de indisciplina, não nos parece muito coerente.

O desconhecimento das regras pelos alunos é outro dos fatores que reúne mais discórdia entre os professores. Para os professores estagiários este é um fator determinante, assumindo assim, uma influência bastante elevada, sendo que os professores experientes não consideram um fator muito influente. Apesar de o conhecimento das regras ser extremamente importante, este será talvez, o fator onde se perceberá melhor as diferenças entre os grupos. Por um lado temos os professores estagiários, que estando no seu primeiro ano de ensino veem as regras e toda uma teoria inerente ao seu estágio como essencial. Por outro lado temos os professores experientes que apesar de saberem que é importante o conhecimento das regras por parte dos alunos, não concordam que este seja muito influente na indisciplina, revelando outros fatores como mais importantes.

O último fator onde as diferenças entre professores estagiários e experientes foram mais relevantes, verificou-se na natureza da relação pedagógica proposta pelos professores. Neste fator voltou-se a verificar alguma divisão entre os professores experientes, sendo que os estagiários declararam este fator como muito influente. Como em qualquer dimensão da nossa vida, a boa relação entre os intervenientes é crucial para que exista um bom clima e, conseqüentemente, sejam alcançados os objetivos propostos. Estrela (1996, cit. por Picado, 2009) realça a importância de uma boa relação entre professor-aluno, de forma a evitar problemas de indisciplina complexos. O professor que é compreensivo, que se preocupa com os seus alunos desenvolve um bom clima de aula, Veiga (1999, p. 39). Em sentido contrário, o professor que mantenha um certo distanciamento dos seus alunos, uma certa “despersonalização” está a aumentar as probabilidades de existir comportamentos desviantes dos alunos, Aires (2009, p. 27). Podemos afirmar que, uma relação positiva entre professores e alunos promoverá um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Não sendo de todo compreensível, a razão pela qual alguns professores experientes consideraram este fator pouco influente.

### 3.9. Limitações

- Alguns dos fatores selecionados não foram bastante explícitos, criando algumas dúvidas nos inquiridos;
- Aumentar número de fatores de indisciplina;
- A coluna referente à resposta “não sei/não respondo” deveria ser retirada, de forma a obtermos resultados, ainda mais concretos.

### 3.10. Conclusões

O nosso tema-problema pretendia alcançar dois objetivos: primeiro verificar quais os fatores de indisciplina que os professores consideram como mais influentes para que ocorra a indisciplina e depois, perceber se existiam diferenças estatisticamente significativas, entre os professores estagiários e experientes. Após terminarmos a análise e discussão dos dados, podemos retirar algumas ilações importantes. Relativamente aos fatores considerados como mais influentes na indisciplina para os docentes, registamos dois pontos bastante fortes, nomeadamente, a educação familiar e o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos. A família tem de facto uma importância extrema, uma vez que os nossos alunos estão em processo de formação e os pais e a família no geral, acabam por ser a sua base, o seu espelho e um exemplo a seguir. Se os alunos convivem com situações dramáticas em casa, o mais provável é que possam seguir essas pisadas e que se venham a tornar em cidadãos revoltados e indisciplinados, sendo a escola um local onde irão libertar esses sentimentos. O desinteresse pelas matérias é outro dos fatores apresentados como bastante influente. É do senso comum, que qualquer individuo quando sente prazer em realizar alguma atividade, a sua motivação e predisposição para a realizar será certamente mais elevada. Com os alunos acontece exatamente a mesma coisa, existem modalidades e conteúdos em que os alunos estão mais motivados, porém, cabe ao professor selecionar “ferramentas”, de forma a motivar os seus alunos para a prática.

Em resposta à nossa segunda questão, é de realçar que dos 23 fatores, apenas 4 reunirem diferenças estatisticamente significativas, o que nos leva a concluir que, na globalidade dos fatores, os professores partilham a ideia quanto ao nível de influência de cada um. Silva e Neves (2006, pp. 5-41) revelam que a indisciplina é um tema que preocupa não apenas os novos professores, mas também os que têm maior experiência. Contudo, ainda assim existiram 4 fatores

onde existiram diferenças. A indisciplina segundo Fontana (1985, cit. por Picado, 2009) estará sempre sujeita à forma como o professor a vê, nomeadamente, a sua definição e dos próprios valores do professor. Apesar de agruparmos os professores entre estagiários e experientes, dentro de cada grupo, os resultados estarão sempre sujeitos à percepção individual de cada professor. Dos resultados obtidos, salientamos que, o fator onde a disparidade de valores é mais elevada diz respeito ao desconhecimento das regras pelos alunos. Posteriormente, o número de alunos por turma é visto como extremamente influente para os professores experientes, enquanto os professores estagiários na sua maioria acredita ser pouco influente. Relativamente aos outros dois fatores, insucesso nas aprendizagens e natureza da relação pedagógica proposta pelos professores existe um dado bastante curioso. As diferenças entre grupos é visível através do teste de *Mann Whitney*, contudo, se verificarmos através da frequência relativa, podemos constatar que estes são, sem margem para dúvidas, considerados como muito influentes para os professores estagiários mas, para cerca de metade dos inquiridos experientes também. A partir destes dados, não pudemos afirmar com toda a clareza, que existem bastantes diferenças entre professores estagiários e experientes, porque no grupo dos professores experientes temos cerca de metade que concordam, ou partilham a mesma ideia que os professores estagiários.

Com o término do nosso tema-problema pudemos concluir que, a família e o desinteresse pelos conteúdos são vistos pelos nossos inquiridos (professores estagiários e professores experientes) como os fatores mais potenciadores de indisciplina. Relativamente às possíveis diferenças existentes entre estes dois grupos de professores, constatamos que, na globalidade, os professores apresentam uma percepção bastante semelhante em relação aos fatores que promovem a indisciplina.

#### 4. Conclusão

Nostalgia é o sentimento que nos consome no momento de escrever as últimas palavras do relatório de estágio. As fortes ligações criadas com toda a comunidade escolar, particularmente com a nossa turma, faz-nos sentir orgulhosos por todo o trabalho desenvolvido mas, em simultâneo, torna a despedida tremendamente difícil, como ficou patente no último dia de aulas.

Com o final do ano de estágio sentimos que apesar de curta, esta foi uma experiência extremamente enriquecedora, onde todos os dias foram sinónimos de oportunidades de aprendizagem. Procurámos ao longo do ano desenvolver nos alunos competências em vários domínios, psicomotor, cognitivo e socio afetivo. A nossa função pretendeu ir mais além, do que a simples transmissão de conhecimentos relacionados com as matérias, pois tivemos sempre a plena consciência de que tínhamos nas mãos muito mais do que alunos, estávamos perante futuros cidadãos adultos da nossa sociedade e a transmissão de bons valores foram sempre uma preocupação nossa.

A experiência vivida neste ano de estágio veio confirmar que esta foi, sem dúvida, a opção correta que tomámos em relação à profissão que pretendemos exercer. Ajudar a formar jovens adolescentes, aliado à possibilidade de poder transmitir/ensinar os conteúdos das várias matérias, visualizando posteriormente, a sua evolução, são experiências gratificantes e que provocam um sentimento de grande prazer e alegria. Conscientes que ainda temos imenso para melhorar e para aprender, pois a aprendizagem não se esgota, pensámos que o trabalho desenvolvido foi bastante positivo e que no final, todos os intervenientes neste processo de ensino-aprendizagem saíram mais competentes e alcançaram os objetivos propostos inicialmente.

Com esta experiência sentimos que as dificuldades encontradas, proporcionaram a aquisição de imensas competências que, futuramente, nos serão bastante úteis na exerceção desta profissão que tanto ambicionámos. Queirós (2014, p. 69) "*O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tao importante quanto dificil na carreira de um professor.*"

## Referências Bibliográficas

- AIRES, L. M. (2009). *Disciplina na sala de aulas: um guia de boas práticas para professores do 3º CEB e Ensino Secundário*. Edições Sílabo.
- BATISTA, P., GRAÇA, A. e QUEIRÓS, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Editora: FADEUP.
- BENTO, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição. Livros Horizonte.
- CALDEIRA, S. N. e REGO, I. E. (2001). *Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula*. Revista Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 18, nº1, pp 76-96.
- DAMAS, M. J. e KETELE, J.-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Livraria Almedina.
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e práticas*. Texto Editora.
- ESPINOSA, F. J. G., GARZON, P. C. e NOGUERA, M. A. D. (2016). *Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). Retos 30, pp 48-53. ISSN: Edición Impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. 1ª Edição. Editorial Presença. Lisboa.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- FRAILE, A., PASTOR, V. M. L., OMEÑACA, J. R. e CALLADO, C. V. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Biblioteca de Tándem.
- GONÇALVES, F., ARANHA, Á. e ALBUQUERQUE, A. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI. Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

GHILARDI, F. e SPALLAROSSA, C. (1983). *Guia Para A Organização Da Escola*. Edições ASA. Coleções: Práticas Pedagógicas.

GUTIÉRREZ, M., LÓPEZ, E. e RUIZ L. M. (2009). *Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos*. Revista Mexicana de Psicología, vol. 26, número 2, pp. 203-212. ISSN: 0185-6073.

LOPES, J.P. (2002). *Gestão da Sala de Aula: como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. 4ª Edição. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

LOPES, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: A Sofisticada Arquitetura de um Equívoco*. 1ª Edição. Coleções: Psicologia da Educação.

LUCEA, J. D. (2005). *LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA*. 1ª Edição. INDE Publicaciones.

MARQUES, R. (2003). *Valores éticos e Cidadania na escola*. 1ª Edição. Editorial Presença.

MURCIA, J. A. M., GIMENO, E. C., GALINDO, C. M. e VILLODRE, N. A. (2007). *Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación Física*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 44, pp. 167-190.

OLIVEIRA, M. T. G. M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física*. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplinados alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Universidade do Porto. Faculdade de ciências do desporto e educação física.

OLIVEIRA, M. T. G. M. (2002). *A indisciplina em aulas de educação física*. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplinados alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Instituto Politécnico de Viseu. Edição única.

PAIS, A. e MONTEIRO, M. (1996). *Avaliação-Uma Prática Diária*. 1ª Edição. Editorial Presença.

PEREIRA, T. P. (2006). *Perceções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.

PICADO, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. O Portal dos psicólogos.

PINTO, S. C. V. (2014). *Indisciplina na sala de aula*. A perspetiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação. Especialidade Educação Especial.

ROSADO, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Edição: Faculdade de Motricidade Humana.

ROSADO, A. e MESQUITA, I. (2011). *Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução*. In Antonio Rosado e Isabel Mesquita, (eds). *Pedagogia do Desporto*, (pp. 69-130). Lisboa, Cruz Quebrada: FMH.

SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do diretor de turma*. 1º Edição. Instituto de Inovação Educacional.

SÁNCHEZ, D. B. (2003). *Evaluar en Educación Física*. 8ª Edição. INDE Publicaciones.

SARMENTO, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Faculdade de Motricidade Humana.

SIEDENTOP, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. 2ª Edição. Colección Educación Física.

SILVA M. P. & NEVES I. P. (2006). *Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (1), pp. 5-41© 2006, CIEd - Universidade do Minho. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal.

TRILLO, F., BOLÍVAR, A., PINTO, F. C., CARIDE, J. A., RUBAL, X. e ZABALZA, M. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Instituto Piaget.

VEIGA, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Almedina.

# **Anexos**

**Anexo I – Caraterização da Turma**

**Anexo II – Planeamento Anual**

**Anexo III – Critérios de Avaliação**

**Anexo IV – Exemplar de grelha de Avaliação Diagnóstica**

**Anexo V – Exemplar de grelha de Avaliação Formativa**

**Anexo VI – Ficha de trabalho para construção de Sequência Gímnica**

**Anexo VII – Ficha de Apoio à modalidade de Ginástica de Solo**

**Anexo VIII – Calendário e Classificações do Torneio de Badminton - Singulares**

**Anexo IX – Calendário e Classificações do Torneio de Badminton - Pares**

**Anexo X – Grelha de registo de tempos na modalidade de Atletismo**

**Anexo XI – Exemplar de grelha de Avaliação Sumativa**

**Anexo XII – Exemplar de grelha de Autoavaliação**

**Anexo XIII – Exemplar de grelha de Avaliação da Condição Física**

**Anexo XIV – Exemplar de Plano de Aula**

**Anexo XV – Exemplar de relatório de aula**

**Anexo XVI – Exemplar de reflexão de aula**

**Anexo XVII – Exemplar de reflexão de aula dos colegas ou de professores**

**Anexo XVIII – Exemplar de folha de presenças**

**Anexo XIX – Extensão de Conteúdos**

**Anexo XX – Cartaz Atividade 1 - Jogos Tradicionais**

**Anexo XXI – Cartaz Atividade 2 – Torneio Multidesportos**

**Anexo XXII – Certificado VI FICEF**

**Anexo I – Caraterização da Turma**

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	<b>MÃE</b>
	Nome da Mãe: _____
	Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____
	Habilitações Literárias: Não sabe ( ) Ensino Básico ( ) Ensino Secundário ( ) Licenciatura ( ) Mestrado ( ) Doutoramento ( )
	Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____
	Morada: _____ <small>(se a mesma do que o aluno colocar “A mesma”)</small>
	<b>PAI</b>
	Nome do Pai: _____
	Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____
	Habilitações Literárias: Não sabe ( ) Ensino Básico ( ) Ensino Secundário ( ) Licenciatura ( ) Mestrado ( ) Doutoramento ( )
Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____	
Morada: _____ <small>(se a mesma do que o aluno colocar “A mesma”)</small>	
<b>ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO</b>	
Pai ( ) Mãe ( ) Outro <sup>1</sup> ( ) Parentesco: _____	
<sup>1</sup> – Preencher dados seguintes:	
Nome: _____	
Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____	
Morada: _____	

3. Agregado Familiar	Parentesco	Nome	Idade

4. 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? _____

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 (<b>não federado</b>)? 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 <b>federado</b>? Sim ( ) Não ( ) Qual(ais)? _____</p> <p>Em que dias tens treinos? Seg( ) Ter( ) Qua( ) Qui( ) Sex( ) Sáb( ) Dom( )</p> <p>Quantas horas <b>por semana</b> 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: Pequeno-almoço ( ) Lanche da Manhã ( ) Almoço ( ) 1ºLanche da Tarde ( ) 2º Lanche da Tarde ( ) Jantar ( ) Ceia ( )</p> <p>Onde tomas habitualmente o pequeno-almoço, em tempo de aulas? _____</p> <p>O que costumavas comer ao pequeno-almoço? _____</p> <p>Onde almoças habitualmente em tempo de aulas? _____</p> <p>A que horas te costumavas deitar? Durante a semana (___h___) Fim de semana (___h___)</p> <p>A que horas te costumavas 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>

## Anexo II – Planejamento Anual

**PLANEAMENTO ANUAL – 2016/2017****EDUCAÇÃO FÍSICA**DISTRIBUIÇÃO DAS MODALIDADES/CONTEÚDOS AO LONGO DO ANO LETIVO**11º Ano – Turma C**

2 Blocos de 90 minutos/Semana

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
13 Semanas	13 Semanas	7 Semanas
12 (3ªs feiras) + 11 (5ªs feiras)	12 (3ªs feiras) + 13 (5ªs feiras)	6 (3ªs feiras) + 7 (5ªs feiras)
23 Blocos (90min. = 46 blocos de 45min.)	25 Blocos (90min. = 50 blocos de 45min.)	13 Blocos (90min.= 26 blocos de 45min.))
TOTAL ANO - 33 SEMANAS/ 61 AULAS de 90 minutos ou 122 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
<b>E1</b> – Sala de Ginástica + Pavilhão (1/3 do mesmo);	<b>1ª Rotação</b> - 19/09 a 28/10/2016
<b>E2</b> – Pavilhão (2/3 do mesmo);	<b>2ª Rotação</b> - 31/10 a 16/12/2016
<b>E3</b> – Pista de Atletismo;	<b>3ª Rotação</b> - 3/1 a 10/2/2017
<b>E4</b> – Campo exterior descoberto;	<b>4ª Rotação</b> - 13/2 a 4/04/2017
<b>E5</b> – Campo exterior coberto.	<b>5ª Rotação</b> - 19/4 a 26/5/2017
	<b>6ª Rotação</b> - 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;
- 4 avaliações de condição física, uma por período, com a exceção do 1º Período que terá duas, sendo que a primeira é de avaliação diagnóstica, em que serão realizados os testes de *Fitnessgram* que foram selecionados pelo grupo;
- 6 testes escritos, dois por período letivo.

Sempre que as condições climáticas 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.

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 (Diag.)	2	
		Ginástica de Solo e Aparelhos	20	
	E2	Teste Escrito	1	
		Badminton	20	
		2ª Av. Testes de Condição Física	2	
2º Período	E3	Teste Escrito	1	50
		Atletismo	24	
	E4	Andebol	26	
		3ª Av. Testes de Condição Física	2	
		Teste Escrito	1	
3º Período	E5	Tag Rugby	20	26
	E1	4ª Av. Testes de Condição Física	3	
		Teste escrito	1	
		Aula Livre	2	

### Anexo III – Critérios de Avaliação

APRENDER A ESTAR (Domínio sócio afetivo)	APRENDER A FAZER (Domínio psicomotor)		APRENDER A CONHECER (Domínio cognitivo)
A Ponderação de <u>30%</u>	B Ponderação de <u>50%</u>	D Ponderação de <u>10%</u>	C Ponderação de <u>10%</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser assíduo</li> <li>• Ser pontual</li> <li>• Disciplina/Comportamento               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir as regras na sala de aula;</li> <li>- Respeito por si mesmo e pelos outros;</li> <li>- Sentido de justiça e responsabilidade.</li> </ul> </li> <li>• Empenho               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e participação;</li> <li>- Adquirir o gosto e interesse pelas diversas atividades culturais.</li> </ul> </li> <li>• Cooperação               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar em equipa;</li> <li>- Contribuir para a aprendizagem coletiva;</li> <li>- Disponibilidade e capacidade de ajuda.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir e desenvolver habilidades motoras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver as habilidades inerentes à matéria de ensino abordada;</li> <li>- Desenvolver a organização espaço-temporal, relacionada com a especificidade da matéria de ensino abordada;</li> <li>- Revelar conhecimentos sobre as atividades desenvolvidas;</li> <li>- Fazer "transfer" de matéria de ensino para matéria de ensino;</li> <li>- Progredir para níveis superiores nas várias matérias de ensino.</li> </ul> </li> <li>• Aplicar os conhecimentos adquiridos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar conhecimentos a novas situações</li> <li>- Aplicar corretamente a terminologia específica de cada matéria.</li> </ul> </li> <li>• Identificar as situações propostas.</li> <li>• Demonstrar organização e métodos de trabalho.</li> <li>• Desenvolver a comunicação motora.</li> <li>• Revelar espírito crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir habilidades motoras condicionais e coordenativas atingindo ou ultrapassando o nível de prestação definido. (Zona Saudável de Aptidão Física):               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aptidão aeróbia e avaliação da resistência;</li> <li>2. Força média;</li> <li>3. Força superior;</li> <li>4. Força inferior;</li> <li>5. Flexibilidade.</li> <li>6. Velocidade.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conhecimentos sobre as diferentes atividades físicas e fenómenos desportivos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na aplicação do regulamento específico das modalidades abordadas;</li> <li>- Conhecer e interpretar os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras;</li> <li>- Na aplicação da nomenclatura apropriada à disciplina e aos materiais utilizados;</li> <li>- Na classificação de eventuais testes escritos;</li> <li>- Na classificação de eventuais trabalhos ou relatórios de aulas;</li> <li>- No conhecimento sumário de técnicas e táticas das matérias de ensino abordadas;</li> <li>- Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável;</li> <li>- Compreender a relação entre a intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde;</li> <li>- Demonstrar capacidade de síntese;</li> <li>- Demonstrar capacidade de auto e heteroavaliação.</li> </ul> </li> <li>• Saber exprimir-se corretamente em língua portuguesa.</li> </ul>

**Avaliação dos alunos com Atestado Médico de curta e média duração e/ou incapacidade parcial:**

- Para estes alunos o docente proporá um programa alternativo, tendo em conta as informações constantes no atestado médico, e critérios de avaliação ajustados à sua situação específica (que deverão ser definidos em conselho de grupo disciplinar).

**Avaliação dos alunos com Atestado Médico de longa duração e/ou incapacidade total:**

- A avaliação destes alunos irá centrar-se exclusivamente nos domínios Socio afetivo e Cognitivo (30% e 70%, respetivamente, da nota final das Unidades Didáticas), pois, estando impedidos de realizar a componente prática das aulas, é impossível avaliar a sua prestação no domínio Psicomotor.

Os conteúdos dos programas alternativos são da exclusiva responsabilidade do docente, com a anuência do grupo disciplinar, serão sempre dados a conhecer, por escrito, aos alunos implicados e respetivos encarregados de educação.

**NOTA:** A classificação final da disciplina em cada um dos períodos corresponde a todas as classificações obtidas ponderadas de acordo com as formulas abaixo indicadas:

$$1^{\text{º}}P = A1+B1+C1+D1$$

$$2^{\text{º}}P = A2+(B1+B2)/2+(C1+C2)/2+D2$$

$$3^{\text{º}}P = A3+(B1+B2+B3)/3+(C1+C2+C3)/3+D3$$

(A - aprender a estar; B - aprender a fazer; C - aprender a conhecer; D - condição física)

Em B e C a avaliação é contínua; em A e D a avaliação é referente a cada período.

## Anexo IV – Exemplar de grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica de Andebol						
Nº	Nome	Conteúdos				
		Remate em Apoio	Passe de Ombro	Passe Picado	Receção	Situação de Jogo
1						
2						
3						
4						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
18						
19						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						

**Componentes Críticas Fundamentais****Remate em Apoio**

- M.I contrário ao M.S. dominante mais avançado;
- M.S. dominante fletido, armado à retaguarda, formando um ângulo de 90º com o antebraço;
- Rotação ampla do tronco;
- No momento do lançamento realizar um movimento de “chicotada”.

**Passe de ombro:**

- M.I contrário ao M.S. dominante mais avançado;
- M.S. dominante fletido, armado à retaguarda, formando um ângulo de 90º com o antebraço
- Palma da mão voltada para o local de passe com dedos orientados para cima, rodando o tronco para o lado do M.S. dominante em movimento;

**Passe Picado:**

- M.I contrário ao M.S. dominante mais avançado;
- M.S. dominante fletido, armado à retaguarda, formando um ângulo de 90º com o antebraço;
- Palma da mão voltada para o local de passe com dedos orientados para cima, rodando o tronco para o lado do M.S. dominante em movimento;
- Rodar o tronco para a frente simultaneamente ao movimento de extensão do M.S. dominante, fletindo o pulso na fase final de modo a imprimir uma trajetória em “V”;

**Receção:**

- Extensão dos M.S. na direção da bola e imediata flexão para amortecer a força do passe e retificar a direção da bola se necessário;
- Superfície côncava de receção.

**Situação de Jogo:**

- Decisões mais adequadas;
- Fluidez de jogo;
- Comportamentos táticos (organização defensiva e ofensiva);
- Realização correta dos gestos técnicos solicitados anteriormente.

**Anexo V – Exemplar de grelha de Avaliação Formativa**

<b>Avaliação Formativa de Andebol</b>					
<b>Nº</b>	<b>Nome</b>	Dia _23_/_02__ Aula_7___/8__	Dia _07_/_03__ Aula_11___/12__	Dia _16_/_03__ Aula_17___/18__	Dia _21_/_03__ Aula_19___/20__
		Observações	Observações	Observações	Observações
1					
2					
3					
4					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
18					
19					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					

**Anexo VI – Ficha de trabalho para construção de Sequência Gímnica****Nome:****Sequência Ginástica no Solo**

Os alunos deverão elaborar e realizar, para avaliação, uma sequência na qual estejam os seguintes elementos:

- 3 Rolamentos;
- 1 Apoio facial invertido;
- 1 Roda ou rodada;
- 1 Elemento de equilíbrio (avião, vela);
- 1 Elemento de flexibilidade (ponte, bandeira);
- 4 Elementos de ligação (mínimo).

A escolha dos elementos será da responsabilidade do grupo tendo em conta estas regras. A dificuldade dos elementos será avaliada, bem como a sua execução. Como tal, deverão ponderar a escolha dos elementos considerando estes dois fatores.

**Elementos de solo:** Rolamento à frente; Rolamento à frente saltado; Rolamento à frente de pernas afastadas e estendidas; Rolamento à retaguarda; Rolamento à retaguarda de pernas afastadas e estendidas; Roda; Rodada; Apoio facial invertido; Avião; Ponte; Vela; etc...

**Elementos de ligação:** Salto de Gato; Salto de Tesoura; Salto em Extensão; Salto Engrupado; Pirueta; Meia Pirueta, Afundo Lateral; Afundo Frontal; Troca passo; etc...

**Construção da Sequência**

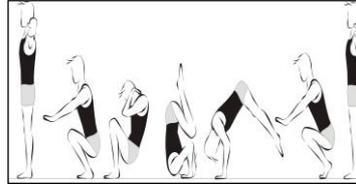

## Anexo VII – Ficha de Apoio à modalidade de Ginástica de Solo

### Ficha de Apoio de Ginástica de Solo Nº1

#### Rolamento à retaguarda engrupado

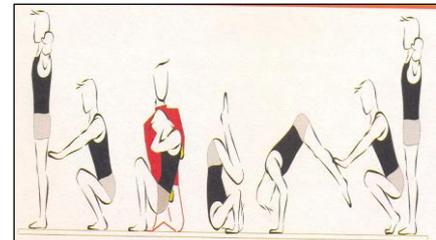
##### Componentes críticas

- Desequilíbrio à retaguarda;
- Queixo ao peito;
- Colocação das palmas das mãos no solo, ao lado da cabeça com os dedos orientados para trás;
- Manutenção das pernas unidas à passagem da bacia pela vertical dos ombros;
- Repulsão de braços;
- Elevação do tronco, mantendo as pernas unidas e mantendo a mesma direção do ponto de partida.



##### Ajudas

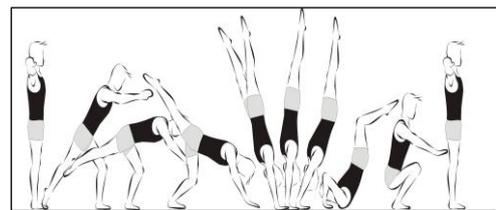
Colocar uma mão na nuca do aluno, ajudando à flexão do pescoço e a outra mão na parte posterior das coxa mais próxima, ajudando a promover o desequilíbrio à retaguarda. A ajuda poderá ser feita, também ao nível dos ombros, ajudando a extensão dos braços, para facilitar a passagem da cabeça entre os mesmos.



#### Apoio facial invertido seguido de rolamento à frente

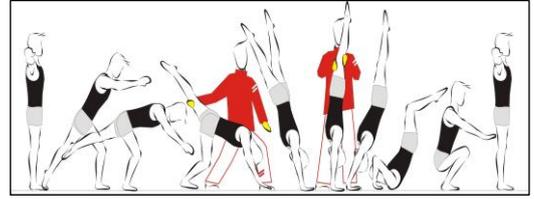
##### Componentes Críticas

- Inclinação do tronco à frente;
- Apoio das mãos no solo à largura dos ombros;
- Elevação da bacia até à vertical;
- Manter todos os segmentos do corpo alinhados;
- Olhar dirigido para as mãos;
- Desequilíbrio do corpo e rolamento à frente.

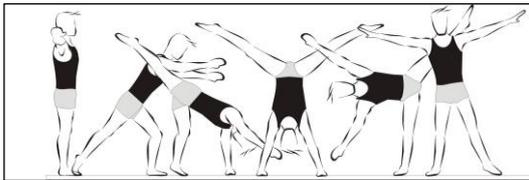


### Ajudas

Colocar a mão na perna que sobe em primeiro lugar, ajudando na colocação da bacia.



### Roda

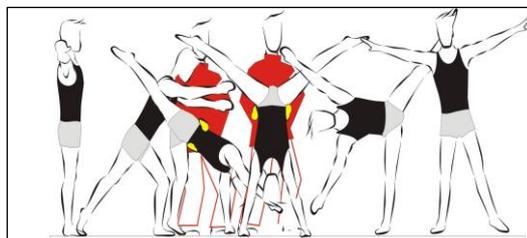


### Componentes Críticas

- Iniciar o movimento com os braços em elevação superior no prolongamento do tronco e em posição de afundo da perna de impulsão;
- Apoio alternado das mãos no solo, afastado dos pés;
- Alinhamento dos segmentos corporais na vertical, extensão dos membros superiores e inferiores;
- Olhar dirigido para as mãos;
- Repulsão dos membros superiores;
- Rotação da bacia, na trajetória aérea;
- Apoio alternado dos pés na linha do movimento;

### Ajudas

- Colocar as mãos ao nível da bacia, ajudando na rotação.







**Classificação Final – 1ª Divisão**

	Posição	Pontos	PM-PS
1º			
2º			
3º			
4º			
5º			
6º			
7º			
8º			
9º			
10º			
11º			
12º			

**Campeões**


---

**Despromovidos**


---



---

**Classificação Final – 2ª Divisão**

	Posição	Pontos	PM-PS
1º			
2º			
3º			
4º			
5º			
6º			
7º			
8º			
9º			
10º			
11º			
12º			

**Campeões**


---

## Anexo IX – Calendário e Classificações do Torneio de Badminton - Pares

### Torneio Masters Quinta das Flores - Pares



#### Calendário de Jogos:

##### 1ª Ronda

Descansa:		

##### 2ª Ronda

Descansa:		

##### 3ª Ronda

Descansa:		

##### 4ª Ronda

Descansa:		

##### 5ª Ronda

Descansa:		

#### Classificação Final

Posição	Pontos	PM-PS

**Nota:** Na segunda divisão subia o primeiro classificado.

#### Campeões

\_\_\_\_\_

#### Despromovidos

\_\_\_\_\_

**Anexo X – Grelha de registo de tempos na modalidade de Atletismo**

Atletismo

Velocidade - 07/02/2017

Nº	Nome	Tempos Registados		
1				
2				
3				
4				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
18				
19				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				

**Nota:** Esta tabela foi criada para registar os tempos da corrida de velocidade. Para as disciplinas de corrida de estafetas e de barreiras foram utilizadas tabelas a partir deste formato.



## Anexo XII – Exemplar de grelha de Autoavaliação

## Ficha de Autoavaliação – Andebol

Nome:

Ano/Turma:

Nº:

		<u>Atitudes e Valores</u>			
		NS	S	B	MB
<b>Domínio Sócio Afetivo (30%)</b>	Fui assíduo.				
	Fui pontual.				
	Trouxe o equipamento necessário.				
	Respeitei e cumpri as ordens estabelecidas pelo professor.				
	Respeitei os meus colegas.				
	<u>Empenho e Participação</u>				
	Realizei as tarefas propostas de forma autónoma e rigorosa.				
	Empenhei-me para superar as minhas dificuldades.				
	Ajudei os meus colegas a superar as suas dificuldades.				
	Em tarefas de grupo, empenhei-me para o sucesso global.				
Fui pró-ativo na montagem e arrumação do material.					
		<u>Unidade Didática – Andebol</u>			
<b>Domínio Psicomotor (60%)</b>	Consigo realizar os gestos técnicos da modalidade (passe, receção, remate, etc.).				
	Senti evolução no meu desempenho, em relação a estes gestos.				
	Em situação de jogo, percebo e aplico os conceitos de organização defensiva transmitidos nas aulas.				
	Em situação de jogo, percebo e aplico os conceitos de organização ofensiva transmitidos nas aulas.				
	Senti evolução no meu desempenho, em relação ao jogo.				
Pelo trabalho que realizei durante as aulas da Unidade Didática de Andebol mereço... (0 a 20 valores)					



## Anexo XIV – Exemplar de Plano de Aula

Plano Aula			
Professor:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de Aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de Alunos Previstos:		Nº de Alunos Dispensados:	
Função Didática:			
Recursos Materiais:			
Objetivos da Aula:			

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição da Tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P					
<b>Parte Inicial da Aula</b>						
<b>Parte Fundamental da Aula</b>						
<b>Parte Final da Aula</b>						

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

**Anexo XV – Exemplar de relatório de aula****Relatório de Aula**

Este relatório destina-se a alunos que por motivo de lesão ou doença não participem na aula de educação física.

---

**Nome:**


---

**Data:**


---

**Matéria lecionada:**


---

**Motivo pelo qual não realiza a aula:**
**Parte Inicial**

Exercício	Descrição	Tempo

Observações sobre os teus colegas (empenho, capacidades, dificuldades):

**Parte Fundamental**

Exercício	Descrição	Tempo

Observações sobre os teus colegas (empenho, capacidades, dificuldades):

**Parte Final**

Exercício	Descrição	Tempo

Observações sobre os teus colegas (empenho, capacidades, dificuldades):

**Anexo XVI – Exemplar de reflexão de aula**

<b>Reflexão Crítica / Relatório da Aula:</b> 27 De Abril de 2017
<u>Planeamento da aula</u>
<u>Instrução:</u>  <u>Gestão:</u>  <u>Clima:</u>  <u>Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>  <u>Alunos – Avaliação Formativa:</u>

## Anexo XVII – Exemplar de reflexão de aula dos colegas ou de professores

<b>Grelha de observação de aula</b>		
<b>Observador:</b>	<b>Observado:</b>	<b>Data:</b>
<b>Nº Aula/U.D.:</b>	<b>Ano/Turma:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Nº de alunos com atestado/dispensados:</b>		<b>Local/Espaço:</b>
<b>Nº de alunos a faltar:</b>	<b>Nº total de alunos da turma:</b>	<b>Duração da aula:</b>
<b>Aula Observada Nº</b>	<b>Unidade Didática:</b>	<b>Tempo útil:</b>

		Sim	MM	Não	NA	Observações
<b>1.Informação inicial</b>	1.1.Começa a aula no horário previsto					
	1.2.Forma económica de verificar presenças					
	1.3.Cuidados no posicionamento relativamente aos alunos					
	1.4.Cuidados no posicionamento dos alunos consoante fatores externos					
	1.5.Comunica a informação de forma breve e objetiva					
	1.6.Utiliza o questionamento					
	1.7.É audível					
	1.8.Define e explica os objetivos da aula					
	1.9.Relaciona a aula com as aulas anteriores					
	1.10. Torna clara as regras da aula					
<b>2.Desenvolvimento da aula</b>	2.1. Posiciona-se de forma adequada					
	2.2.Apresenta os critérios de realização das tarefas					
	2.3.Instrução clara					
	2.4 Instrução breve e concisa					
	2.5.Utiliza meios auxiliares					
	2.6.Certifica-se da compreensão da mensagem					
<b>3.Conclusão da aula</b>	3.1.Retorno à calma					
	3.2.Revisão da matéria abordada					
	3.3. Arrumação organizada do material					
<b>Dimensão instrução</b>						
<b>4.Comunicação</b>		Sim	MM	Não	NA	Observações
	4.1.É consistente					
	4.2.Sabe ouvir					
	4.3.Utiliza linguagem compreensível e adequada usando terminologia específica					
	4.4.Reformula a informação quando necessário					
4.6.Domina a matéria						
<b>5.Demonstração</b>	5.1.O modelo é adequado					
	5.2.Os alunos estão bem posicionados					
	5.3.São identificadas as componentes críticas					
<b>6.Qualidade do feedback</b>	6.1.É compreensível					
	6.2.Identifica o erro e dá FB correto para o momento					
	6.3.Utiliza as várias dimensões de FB					
	6.4.Distribui FB equitativamente pelos alunos					

	6.5.Boa frequência de FB					
	6.6.Completa ciclos de FB					
<b>7.Questionamento</b>	7.1.Questões claras e simples					
	7.2.Nomeia o inquirido posteriormente					
	7.3.Tempo para a resposta é adequado					
	7.4.Valoriza positivamente a resposta					
<b>Dimensão gestão</b>						
<b>8.Gestão do tempo</b>		<b>Sim</b>	<b>MM</b>	<b>Não</b>	<b>NA</b>	<b>Observações</b>
	8.1.Elevado tempo de empenhamento motor					
	8.2. Elevado tempo de aprendizagem					
	8.3.Organização económica					
	8.4.Eficiente montagem de material					
<b>9.Organização/ Transição</b>	8.5. Eficiente formação de grupos					
	9.1.Utilização adequada de sinais					
	9.2.Transições fluentes					
	9.3.Rotinas estruturadas					
<b>10.Decisões de ajustamento</b>	9.4.Sequência lógica das atividades					
	10.1.Plano de aula cumprido					
	10.2.Contribuíram positivamente para resolver um problema					
<b>Dimensão Clima</b>						
<b>11. Interação professor/aluno</b>		<b>Sim</b>	<b>MM</b>	<b>Não</b>	<b>NA</b>	<b>Observações</b>
	11.1.Estabelece relação adequada com os alunos					
	11.2. O professor controla as suas emoções					
	11.3. Cria um clima de credibilidade quando comunica					
	11.4. Participa com os alunos					
	11.5. Transmite entusiasmo					
	11.6.Apresentação (postura/equipamento)					
<b>Dimensão Disciplina</b>						
<b>12.Controlo</b>		<b>Sim</b>	<b>MM</b>	<b>Não</b>	<b>NA</b>	<b>Observações</b>
	12.1.Turma parada					
	12.2.Turma em prática					
	12.3.Dispensados/observadores					
	12.4.Ignora comportamentos inapropriados sempre que possível					
	12.5.Motiva o comportamento apropriado com interações positivas					
	12.6.Usa estratégias eficazes de correção de comportamento					
	12.7. Reação aos comportamentos fora da tarefa					

## Anexo XVIII – Exemplar de folha de presenças

Folha de Presenças		Abril		Maio									Junho	
Nº	Nome	20	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6
1														
2														
3														
4														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
18														
19														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														

P - Presença

L- Lesionado(a)

D- Dispensado(a)

FP - Falta de Pontualidade

FM - Falta de Material

## Anexo XIX – Extensão de Conteúdos

Conteúdos		Aulas										
		1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20	
		03/11	07/11	10/11	15/11	17/11	22/11	24/11	29/11	13/12	15/12	
Badminton	Gestos Técnicos	Drive	AD	I	E	E	E	E	E	C	C	AS
		Lob	AD	I	E	E	E	E	C	C	C	AS
		Clear Defensivo	AD	-	-	I	E	E	E	C	C	AS
		Clear Ofensivo	AD	-	-	I	E	E	C	C	C	AS
		Amorti	-	-	-	I	E	E	E	C	C	AS
		Encosto	-	-	I	E	E	E	E	C	C	AS
		Remate	-	-	I	E	E	E	C	C	C	AS
		Serviço Curto	-	-	-	I	E	E	C	C	C	AS
		Serviço Longo	-	-	-	I	E	E	E	E	C	AS
	Situação de Jogo	Posição Base/ Deslocamentos	AD	-	-	-	I	E	E	E	C	AS
		Intencionalidade dos batimentos	AD	-	-	-	I	E	E	E	C	AS
		Jogo a Pares	-	-	I	E	E	E	-	-	-	AS
		Jogo Singulares	-	-	-	-	-	-	I	E	E	AS

## Anexo XX – Cartaz Atividade 1 - Jogos Tradicionais

**"COMPETIR COM TRADIÇÃO"**  
**ATIVIDADE DE JOGOS TRADICIONAIS**

16 de Dezembro / 9h – 13h  
 Campo Exterior Coberto



**JOGO DAS LATAS**  
**CORRIDA DE SACOS**  
**JOGO DOS BIROS**  
**CORRIDA DE ANDAS**  
**TRAÇÃO DO PNEU**  
**E MUITOS MAIS...**

Prémios por  
 Círculo de  
 Ensino

**TRAZ UM BEM  
 ALIMENTAR PARA  
 A INSCRIÇÃO!!!**  
 (Junta de Funcionários de Pavilhão)

**AGARRA JÁ O TEU LUGAR E  
 INSCREVE A TUA EQUIPA!**  
 (6 ELEMENTOS C/ MÍNIMO 2 RAPARIGAS)



Com o apoio:





## Anexo XXI – Cartaz Atividade 2 – Torneio Multidesportos

**TORNEIO DE PÁSCOA  
MULTIDESPORTOS**

**4 DE ABRIL  
9H-13H**

**FUTSAL**  
2º CICLO/3º CICLO/SEC.

**BASQUETEBOL**  
3º CICLO/SECUNDÁRIO

**VOLEIBOL**  
3º CICLO/SECUNDÁRIO

**INSCRIÇÕES (LIMITADAS):**

- ↳ ATÉ 30 DE MARÇO
- ↳ INSCRIÇÃO EM 1 OU 2 TORNEIOS
- ↳ 7 ELEMENTOS POR EQUIPA
- ↳ 1 BEM ALIMENTAR POR EQUIPA

JUNTO DA FUNDADAÇÃO DO PAPELÃO

**APOIOS:** **FORES** **Dalfel** **PAC & Bom**

## Anexo XXII – Certificado VI FICEF



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

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

**Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem**



**CERTIFICA-SE QUE**

---

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

Coimbra, 18 e 19 maio de 2017



• U • C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**A Coordenação do MEEFEBS**  
(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

**O Diretor da FCDEF-JUC**  
(Prof. Doutor António José Figueiredo)