



Tiago Manuel Martins Esteves Correia

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NOS SALESIANOS DE MOGOFORES – COLÉGIO JUNTO DA TURMA B DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE 2016/2017

Relatório de Estágio orientado pela Professora Doutora Elsa Silva apresentado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Setembro/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

TIAGO MANUEL MARTINS ESTEVES CORREIA

Nº 2015202640

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO COLÉGIO
SALESIANO MOGOFORES JUNTO DA TURMA B DO 8º
ANO NO ANO LETIVO DE 2016/2017

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Silva

Coimbra 2017

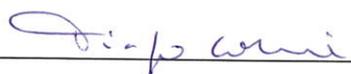
Citação Bibliográfica:

Correia, T. (2017). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Colégio Salesiano de Mogofores, junto da turma do 8ºB no ano letivo de 2016/2017. Relatório de Estágio de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Compromisso de Originalidade do Documento

Tiago Manuel Martins Esteves Correia, aluno nº 2015202640 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, 6 setembro de 2017



(Tiago Correia)

Agradecimentos

Finalizada mais uma importante etapa no meu percurso académico, não posso deixar de agradecer a um conjunto de pessoas que se revelaram muito importantes para que mantivesse o meu foco no alcance deste objetivo.

Antes de mais e porque não seria possível chegar a este ponto da minha formação sem eles, agradeço à minha família, pelos valores morais e educação transmitida e especialmente pelo apoio em todas as decisões tomadas ao longo do percurso académico. Uma palavra também de gratidão para com a minha namorada pela disponibilidade e paciência demonstrada nesta fase da minha vida.

Aos Salesianos Mogofores Colégio, a todo o pessoal docente e não docente, pela forma como nos acolheram e envolveram ao longo deste ano letivo, com um especial obrigado ao Professor Diogo Simões por toda a disponibilidade, dedicação, orientação e transmissão de conhecimentos preciosos para a minha formação pessoal e profissional.

À Prof.^a Doutora Elsa Silva pela orientação pedagógica, competências inculcadas e criação de desafios que me permitiram evoluir como futuro docente de Educação Física.

A todos os colegas de curso, em especial aos meus colegas de estágio, por toda a camaradagem, colaboração e ajuda vivenciadas, bem como a todos os meus amigos pelo apoio incondicional.

E por fim à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra pela formação de excelência que me proporcionou.

Resumo

A elaboração do Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito do Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, referente à unidade curricular de Relatório de Estágio. Este foi desenvolvido nos Salesianos de Mogofores Colégio, junto da turma B do 8º ano do Ensino Básico, no ano letivo de 2016/2017.

O presente relatório configura-se como o culminar desta formação académica e início da profissional, tendo como objetivo a reflexão final sobre as práticas pedagógicas, que se apresenta em seis capítulos: a) Enquadramento biográfico; b) Contextualização da prática desenvolvida; c) Análise reflexiva da prática pedagógica; d) Assessoria ao cargo de Diretor de Turma; e) Parcerias e projetos; e f) Aprofundamento do Tema-Problema. Na primeira área são apresentados os conteúdos de identificação pessoal, expectativas iniciais e plano de formação individual. Na área seguinte é realizada uma caracterização das condições de realização, mais concretamente do estabelecimento de ensino, da turma e do grupo de Educação Física. Posteriormente, na terceira área, é elaborada uma análise reflexiva sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. De seguida uma descrição e reflexão sobre as diligências relacionadas com a assessoria ao cargo de Diretor de Turma. O quinto ponto refere-se aos projetos elaborados e operacionalizados durante o Estágio e por fim, no sexto ponto, o aprofundamento do Tema-Problema “A visão de (in) disciplina em contexto escolar religioso: estudo comparativo entre professores e alunos do oitavo ano de escolaridade”.

Desta forma, o presente relatório resume a experiência vivida pelo estagiário ao longo do ano letivo e realiza uma reflexão crítica sobre a sua prestação pedagógica e ética.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Indisciplina Escolar.

Abstract

The preparation of the Report of Teacher Training Period arises within the syllabus of the masters in Teaching of Physical Education in the Elementary and High School of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, concerning the course Teacher Training Period Report. This was developed at Salesianos Mogofores Colege, with the class B of the 8th year of elementary education, in the academic year of 2016/2017.

The present report appears as the culmination of this academic training and early professional, aiming the reflection on pedagogical practices, presented in six chapters: a) Biographical Framework; b) Contextualize the practice developed; c) pedagogical practice reflective Analysis; d) assistance to the position of Director of class; e) partnerships and projects; and f) deepening the Theme-Problem. In the first area are presented the contents of personal identification, initial expectations and individual training plan. In the area following a characterization of the conditions of implementation, in particular of the educational establishment, class and group of physical education. Later, in the third area, is a reflective analysis on all the teaching-learning process. Then a description and reflection about the steps related to the assistance to the position of Director of Class. The fifth point relates to projects developed and made operational during the stage and finally, in the sixth paragraph, the deepening of Theme-Problem "the vision of (in) discipline in school context: a comparative study between teachers and students in the eighth grade of schooling".

Thus, the present report summarizes the experience lived by the trainee during the school year and performs a critical reflection on the educational provision and your ethics.

Keywords: Pedagogical Internship; Physical Education; School Indiscipline.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Critérios de Avaliação da Disciplina de EF no SMC

Tabela 2 – A Disciplina visa sobretudo

Tabela 3 – Ação pedagógica das professoras

Tabela 4 – Ação pedagógica dos professores

Tabela 5 – Competência pedagógica do professor

Tabela 6 - Grau de gravidade dos comportamentos e frequências de ocorrência

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – A Disciplina visa sobretudo

Gráfico 2 – Indisciplina diz respeito sobretudo a

Gráfico 3 – Fatores muito influentes que conduzem à indisciplina

Gráfico 4 – Comportamentos muito graves

Lista de Abreviaturas

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

FB – Feedback

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PFI – Plano Formação Inicial

PIQA – Projeto Individual Quinzenal de Aprendizagem

SMC – Salesiano de Mogofores Colégio

T15 – Tarefas quinzenais

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introdução..... | 6 |
| 2. Enquadramento biográfico | 8 |
| 2.1. Expectativas iniciais..... | 8 |
| 2.2. Plano de Formação Inicial | 8 |
| 3. Contextualização da prática desenvolvida | 11 |
| 3.1. Caraterização do estabelecimento de ensino..... | 11 |
| 3.2. Caracterização do grupo de Educação Física | 12 |
| 3.3. Caraterização da turma – 8ºb | 12 |
| 4. Análise reflexiva da prática pedagógica | 15 |
| 4.1. Atividades de ensino aprendizagem | 15 |
| 4.1.1. Planeamento..... | 15 |
| 4.2. Plano Anual..... | 16 |
| 4.2.1. Unidades Didáticas | 17 |
| 4.2.2. Quinzenas..... | 22 |
| 4.2.3. Planos de aula | 22 |
| 4.2.4. Estratégias de ensino..... | 26 |
| 4.3. Realização | 28 |
| 4.3.1. Dimensão Instrução..... | 28 |
| 4.3.2. Dimensão Gestão..... | 31 |
| 4.3.3. Dimensão Clima/Disciplina | 33 |
| 4.3.4. Reflexão de aula | 35 |
| 4.4. Avaliação..... | 36 |
| 4.4.1. Avaliação Diagnóstica..... | 38 |
| 4.4.2. Avaliação Formativa | 39 |
| 4.4.3. Avaliação Sumativa | 39 |
| 4.5. Atitude ético- profissional..... | 40 |
| 5. Assessoria ao cargo de Diretor de Turma (DT) | 42 |
| 6. Parcerias e Projetos | 46 |
| 7. Aprofundamento do tema-problema: A visão de (in)Disciplina num contexto escolar religioso: estudo comparativo entre professores e alunos do 8º ano de escolaridade..... | 48 |
| 7.1. Introdução..... | 48 |
| 7.2. Pertinência do estudo | 48 |
| 7.3. Enquadramento Teórico..... | 49 |
| 7.4. Objetivo do estudo | 54 |
| 7.5. Metodologia | 54 |

| | |
|---|----|
| 7.5.1. Amostra..... | 54 |
| 7.5.2. Instrumentos e Procedimentos..... | 54 |
| 7.6. Resultados e discussão..... | 55 |
| 7.6.1. Concepções de Disciplina e Indisciplina..... | 55 |
| 7.6.2. Disciplina e Indisciplina em Contexto Escolar..... | 59 |
| 7.7. Conclusões..... | 62 |
| 8. Conclusão do Relatório..... | 64 |
| 9. Referências bibliográficas..... | 65 |
| Anexos..... | 70 |
| Anexo I – Modelo de Plano de Aula..... | 70 |
| Anexo II – Modelo de Relatório de Aula..... | 71 |
| Anexo III – Modelo de Ficha de Observação de aula..... | 72 |
| Anexo IV – Sociograma..... | 73 |
| Anexo V – Exemplo de Avaliação Diagnóstica..... | 74 |
| Anexo VI – Exemplo de Avaliação Formativa..... | 75 |
| Anexo VII – Exemplo de Avaliação Sumativa..... | 76 |
| Anexo VIII - Certificado Ação de Formação Tag Rugby e Iniciação ao Judo..... | 78 |
| Anexo IX - Certificado 6ª Oficina de Ideias em Educação Física..... | 79 |
| Anexo X - Certificados III Jornadas (Solidárias) Científico Pedagógicas..... | 80 |
| Anexo XI - Certificado Fórum Internacional das Ciências da Educação Física..... | 81 |
| Anexo XII - Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores (QICEP-3ciclo)..... | 82 |
| Anexo XIII - Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Alunos (QICEA-3ciclo)..... | 89 |

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, relativa ao Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade de Coimbra (UC). Este teve lugar no Salesianos Mogofores – Colégio (SMC), localizado na freguesia União das Freguesias de Arcos e Mogofores, concelho de Anadia e distrito de Aveiro, no ano letivo de 2016/2017. A turma que liderei, com o auxílio e supervisão do professor orientador da entidade acolhedora foi o 8ºB, constituída por 19 alunos.

Segundo Francisco e Pereira (2004), o Estágio é um momento fundamental para a formação do aluno estagiário, visto que é a forma de fazer a transição de aluno para professor.

Este Estágio possuía como principais objetivos o aprofundamento dos conhecimentos científicos nas ciências básicas da atividade física e o seu desenvolvimento no contexto da formação educacional especializada na didática específica da Educação Física (EF) e na gestão escolar. Pretendia-se também a aplicação destas em situações de exercício profissional não familiar promovendo as capacidades de autoaprendizagem e de resolução e de problemas se articulassem com competências aprofundadas de pesquisa educacional. Desta forma, este mestrado visava uma preparação especializada nas áreas do desenvolvimento curricular, investigação educacional aplicada e administração escolar (Guia de Estágio Pedagógico, 2016).

Segundo Francisco & Pereira (2004), o Estágio pedagógico (EP) conjuga fatores importantes na formação e desenvolvimento do futuro docente, como é primeiro contacto com a realidade de ensino e o foco na ação educativa do aluno estagiário e mediação deste processo (supervisão). Este momento assume assim uma importância fulcral na formação, possibilitando uma aplicação prática da teoria adquirida na vida académica antecedente e reconhecimento e iniciação da vida profissional, adquirindo capacidades e conhecimentos apenas possíveis através da experiência e aplicação prática.

Este relatório visa descrever, relatar e refletir sobre todas as tarefas e aprendizagens desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico e apresentar o estudo realizado com o

tema: “A visão de (in)Disciplina num contexto escolar religioso: estudo comparativo entre professores e alunos do oitavo ano de escolaridade.”

Assim, o desenvolvimento deste relatório representa uma análise reflexiva com a seguinte ordem de capítulos: 1º Enquadramento biográfico, com referência às expectativas iniciais e plano de formação; 2º - Contextualização da prática desenvolvida na qual é desenvolvida a caracterização das condições de realização; 3º - Prática pedagógica, onde é realizada uma análise reflexiva sobre as atividades de ensino-aprendizagem, a aplicação prática, a avaliação e a componente ético-profissional; 4º - Análise da componente de assessoria a um cargo intermédio, Diretor de Turma; 5º - Reflexão sobre as tarefas de parcerias e projetos e; 6º - Apresentação e desenvolvimento do Tema-Problema.

2. Enquadramento biográfico

2.1.Expectativas iniciais

Como expectativas iniciais relativas à participação neste Estágio Pedagógico destaco a possibilidade de poder aplicar os conhecimentos adquiridos através da docência no Ensino Básico, poder dar continuidade à formação contínua, desta vez adquirindo conhecimentos práticos e absorvendo saberes através de docentes já experientes, em especial o orientador da entidade acolhedora, criar uma relação com uma turma e seus alunos em particular, o conhecimento das diligências inerentes à profissão, da possibilidade de criar atividades desportivas que sejam congregantes para a comunidade escolar, para alunos da escola ou para um grupo alvo menos abrangente, desenvolver dinâmicas, etc.

Esperava assim poder assumir as funções de transmissor de conhecimentos adquiridos resultantes de investigação e reflexão partilhada e de educador, visto que um professor deverá ser capaz de proporcionar uma educação multilateral.

A partilha de informações e a transmissão de conhecimentos e experiências entre professores apresentam-se como fatores muito importantes no desenvolvimento das capacidades de qualquer professor nos diferentes domínios da sua atividade.

Desta forma, a orientação do professor orientador da entidade acolhedora assumia grande importância na minha expectativa de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, uma vez que a sua experiência e conhecimentos adquiridos aliado à vontade e necessidade de aprender novas competências, exponencia a experiência e aprendizagem em Estágio Pedagógico.

2.2.Plano de Formação Inicial

Iniciámos o ano letivo pela construção de um Plano de Formação Individual (PFI) no qual abordámos as nossas expectativas iniciais, as fragilidades de desempenho que sentimos, os objetivos e aprendizagens que nos propúnhamos adquirir, as estratégias de supervisão e formações que pretendíamos adotar, as tarefas que expectávamos realizar e a forma como conduziríamos a avaliação da nossa progressão.

O PIF apresentava como principal objetivo a reflexão sobre as expectativas quanto ao desempenho da função docente para o ano de estágio, segundo o Perfil de Desempenho Docente (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Relativamente à dimensão profissional e ética, esperávamos não só transmitir os conhecimentos intrínsecos à disciplina de EF, como também promover uma escola inclusiva, que respeita as diferenças e que vai ao encontro das necessidades individuais de cada um, proporcionando um desenvolvimento integral, tornando a escola uma experiência positiva e inclusiva na comunidade escolar e na sociedade. Era também pretensão transmitir um conjunto de conhecimentos e competências que permitissem aos alunos não só serem capazes de realizar tarefas motoras, mas também que compreendessem a importância da EF e seus objetivos, a orientação para um estilo de vida ativo e saudável, a importância da atividade física regular para um bem-estar físico e psicológico e a sua relação na integração social. Pretendíamos assim, dotar os alunos de capacidades diversas que lhes permitam ser autónomos e motivados para a prática da atividade física regular dentro e fora da escola.

Possuíamos também como objetivo o cumprir de todas as nossas obrigações, bem como ser respeitadores e competentes de forma crescente. A pontualidade e assiduidade foram definidos como algo a cumprir linearmente, uma vez que são pontos elementares a um bom profissional.

Em sintonia com os objetivos delineados, encontrava-se também a participação na vida diária da comunidade escolar e integração e participação do desenvolvimento dos valores preconizados pela escola em causa (SMC), uma vez que esta idealiza um estilo de ensino muito ativo, próximo, inclusivo e com relevo à transmissão valores éticos, morais e sociais. Desta forma destaco a presença e participação ativa nos intervalos, dinamizando diálogo e partilha com os alunos em momentos de lazer e nos “Bom Dia” momento de consagração e agregação.

No que ao que diz respeito ao desenvolvimento e formação profissional, era pretensão a realização de uma análise detalhada da prática pedagógica, fazendo recurso à literatura existente, sempre em cooperação com os professores residentes e orientadores, por forma a poder colmatar lacunas que surgissem pelo caminho. O trabalho em equipa era um fator de enriquecimento a todos os níveis da nossa formação e atividade profissional, partilhando saberes e experiências.

O Estágio Pedagógico é apenas uma fase de aprendizagem que não terminará em si mesma, visto que existe a necessidade continuar a evoluir após esta, mantendo uma constante atualização de conhecimentos e capacidades, por forma a ultrapassar carências, aprofundar conhecimentos e adquirir inovações, procurando recolher informação pertinente em literatura especializada, bem como valorizar a minha aprendizagem com formações que complementem a nossa experiência e conhecimentos, no decorrer deste ano letivo.

Relativamente do ensino e aprendizagem, pretendíamos transmitir conhecimentos e valores, criação de laços de cordialidade, confiança e cooperação. Para tal preconizávamos o recurso a diferentes estratégias pedagógicas e elaboração de um planeamento detalhado que se revelasse uma mais valia para a prática pedagógica, seguida de uma reflexão que me possibilitasse uma evolução constante e crescente. A observação e respetiva análise reflexiva seriam também uma pretensão e meio de progressão e aprendizagem

Resumindo, pretendíamos elaborar e aplicar todos os requisitos descritos no Guia de Estágio, complementando com uma integração, compreensão e transmissão dos valores preconizados pela escola em causa, sendo que difere da generalidade das escolas públicas e privadas, na medida em que promove um ensino com inspiração Católica e Salesiana, preconizando a evangelização, proximidade e inclusão, através de uma dinâmica relacional e de partilha entre todos os membros da Comunidade Educativa (Encarregados de educação, Educadores -Salesianos, Docentes, Funcionários- e alunos) e de proteção e promoção dos direitos de crianças e jovens em risco, tal como desenvolvido no ponto seguinte.

3. Contextualização da prática desenvolvida

3.1. Caracterização do estabelecimento de ensino

Os SMC situam-se em Mogofores, pertencente à União das Freguesias de Arcos e Mogofores, no Concelho de Anadia e distrito de Aveiro, possuindo cerca de 820 habitantes.

Numa breve referência à História dos Salesianos, de referir que é uma Consagração religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana e teve a sua fundação no ano de 1859 por São João Bosco e com aprovação pelo Papa Pio IX em 1874. O Seu nome oficial é Pia Sociedade de São Francisco de Sales em homenagem a São Francisco de Sales, contudo, são popularmente conhecidos por Salesianos de Dom Bosco (fundador) e possui como principal missão o serviço aos jovens, especialmente os pobres e em situação de risco, como lema “Dai-me almas e ficai com o que sobrar” o qual expressa o ideal dos religiosos salesianos, como propósito a educação através do exemplo e objetivo do projeto educativo dos colégios a formação de “Bons Cristãos e Honestos Cidadãos”, fazendo recurso à trilogia salesiana (razão, religião e coração).

Esta Congregação possui diversas obras tais como colégios e serviços beneficentes, espalhados por mais de cem países.

Os Salesianos Mogofores nasceram a vinte e quatro do mês de novembro de 1938, com principal objetivo de abrigar o noviciado, localizado até então no Estoril, procurando assim um local mais recatado e calmo, tendo no início de 1941 iniciado a construção de um novo edifício mais adequado às finalidades pretendidas e posteriormente alargado, surgindo assim um oratório festivo, aulas de alfabetização de adultos, imprensa e paróquia (desde 1947).

O Colégio abriu no ano de 1975, com alvará, possuindo no momento um carácter particular e cooperativo com paralelismo pedagógico. Este ministra ensino gratuito de frequência mista para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com as exceções dos anos de início de ciclo. Atualmente possui cento e sessenta e um alunos, no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, dezassete professores, dez auxiliares e uma psicóloga.

A escola possui um edifício em bom estado de conservação, dotado de equipamento adequado às necessidades letivas, número de salas suficiente o número de aprendentes

que as frequentam, estando todas equipadas com um computador ligado à internet, rede local, quadro e com quadro interativo.

Mais direcionado para o leccionamento da disciplina de EF, este colégio possui um pavilhão ginnodesportivo recentemente requalificado, um campo de futebol de rua com relvado sintético e vedado, dois campos de basquetebol exteriores com respetivas tabelas, um campo de voleibol também exterior e uma sala de jogos, também remodelada neste ano letivo. De referir que, neste momento, todos estes espaços desportivos se encontram em excelente estado de conservação. A prática desportiva é vista como um ponto de especial relevo pelos Salesianos, uma vez que representam a visão educativa de D. Bosco que tinha o desporto como uma fonte de equilíbrio e oferta de aspetos específicos importantes para a formação integral dos jovens, tais como as relações pessoais, convívio, partilha e amizade.

Relativamente aos seus alunos, são maioritariamente da classe média a baixa e pertencem a agregados familiares reduzidos e com trabalho por conta de outrem.

3.2. Caracterização do grupo de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) do SMC é composto por dois professores titulares de turma e três professores estagiários, que foram prontamente acolhidos e integrados na comunidade escolar.

A relação mantida entre todos foi sempre de muito respeito e cooperação, tendo o professor orientador demonstrado desde a nossa chegada bastante disponibilidade para auxiliar nas tarefas referentes ao Estágio, apresentando os sistemas utilizados no colégio, além de fornecer orientação acerca de todos os documentos a serem elaborados e seguidos no percurso do ano letivo e dando sempre liberdade para atuar no que diz respeito ao planeamento e execução destes.

Os estagiários procuraram manter sempre uma atitude responsável, prezando pelo respeito às opiniões alheias e pelo trabalho cooperativo.

3.3. Caracterização da turma – 8ºb

A turma do 8ºB do Colégio Salesiano de Mogofores era constituída por dezanove alunos, sete do sexo feminino (63,2%) e doze do sexo masculino (36,8%), com idades

compreendidas entre os doze e dezassete anos, apresentando uma média de 13,6 anos, contudo a maioria concentra-se entre os treze e catorze anos (73,7%) e apenas um aluno com dezassete anos.

Relativamente ao percurso escolar, a esta possui dois alunos repetentes (10,5%) do ano anterior, sendo que oito deles já sofreram retenções (cinco com uma retenção, 26,3%, e três com duas, 15,8%). Apenas onze (57,9%) elementos da turma nunca foram alvo de retenção.

Apesar de no ano transato a turma ter revelado maioritariamente aproveitamento, pode-se constatar que esta possui algumas dificuldades de aprendizagem uma vez que quase metade já sofreu retenção.

No ano anterior, dezoito alunos já frequentavam o Colégio Salesiano de Mogofores e apenas um proveio de outro estabelecimento de ensino. Destes, catorze frequentavam a mesma turma (7ºB), contudo, relativamente ao local onde habitam já se revela menor homogeneidade, sendo que apenas dez residem no concelho de Anadia e os restantes distribuídos pelos concelhos de Águeda, Oliveira do Bairro e Vagos.

Relativamente ao agregado familiar, é de destacar o facto de um aluno se encontrar institucionalizado desde o mês de setembro deste ano letivo, ou seja, dias antes do início das aulas, devido a se encontrar envolto numa estrutura familiar referida como desestabilizadora para a sua formação como aluno e como pessoa. Esta vivência culminava numa atitude de agressividade, confronto aos professores, falhas na sociabilização e violência. Este era um caso sobre o qual teria de dedicar muita atenção nos momentos de planeamento e gestão de aula. A restante da turma apresenta um agregado familiar entre dois a cinco elementos. Contudo verificamos também que apenas dez alunos vivem com o pai e mãe simultaneamente, sendo que seis vivem apenas com a mãe e um apenas com os avós.

No que concerne à situação do pai face à profissão verificámos que a grande maioria se encontrava numa situação estável, sendo que apenas três se encontravam em situação de desemprego.

Ao verificarmos qual é o elemento do agregado familiar que assume a tarefa de Encarregado de Educação, concluímos que a grande maioria está ao encargo da mãe,

verificando-se apenas uma incidência em Pai, uma em Tia e um, como já referido, está institucionalizado.

Para um melhor conhecimento sobre a opinião pessoal dos alunos da turma sobre a escola, questionámos também se estes gostam de a frequentar, verificando que a totalidade das respostas foi positiva.

Relativamente à envolvimento dos alunos com os estudos, verificámos que apenas metade dos alunos estuda regularmente, a maioria não possui apoio ao estudo e quatro não possui ajuda em casa e que nenhum aluno frequentava a biblioteca da escola, sendo este um ponto importante, uma vez que, como relatado anteriormente, é uma turma que revela dificuldades, podendo este ser um dos motivos mais relevantes. Contudo, no que se refere à disciplina de EF, sete alunos revelaram ser uma das suas favoritas. Por outro lado, dois alunos referiram que se dependesse deles não continuariam a estudar, com as justificações de que “é muito constativo” e porque “não gosto de estudar”.

Para uma análise mais aprofundada da turma na sua vertente social, foi também aplicado um teste sociométrico à turma, o qual possibilitou a verificação das afinidades que os aprendentes possuem entre si e também quais os aprendentes com maiores ou menores afinidades, bem como diagnosticar dificuldades de integração social.

As informações recolhidas através deste estudo puderam, não só ser utilizadas nas aulas de EF, auxiliando na planificação de formação de grupos de trabalho, despiste e integração de elementos menos integrados na turma, como também em todas as outras disciplinas, visto que nem todas as perguntas eram referentes a atividades específicas da disciplina em questão e as suas conclusões foram apresentadas em Conselho de Turma, a quando da apresentação da Caracterização de Turma.

As conclusões retiradas possibilitaram assim um desenvolvimento de estratégias mais adequadas à situação real dos aprendentes, favorecendo a criação de um clima positivo, sem menosprezar as características afetivas, sociais e psicológicas dos aprendentes.

A caracterização social da turma foi efetuada através da aplicação de um teste sociométrico, devidamente estandardizados para o efeito. O recurso a este teste deveu-se ao facto de ser de bastante fácil aplicação e interpretação dos resultados, mas que assume grande importância devido às indicações que fornece sobre a inserção de um indivíduo num determinado grupo.

4. Análise reflexiva da prática pedagógica

4.1. Atividades de ensino aprendizagem

As atividades de ensino aprendizagem foram um dos pontos fulcrais nesta fase da nossa formação como futuros docentes, na qual abordámos o planeamento, desde o mais global ao mais específico. Esta é uma tarefa de carácter imprescindível da função de docente. Neste ponto refletiremos também sobre a aplicação prática, a avaliação e atitude ético-profissional, todas elas convergentes relativamente ao grau de importância na prática pedagógica de um professor.

O professor é um promotor de aprendizagens no sentido de alcançar os objetivos do projeto curricular de turma e de vida, fazendo recurso a saberes próprios, transversais e multidisciplinares, adequando sempre ao nível dos alunos e respetivo ciclo.

Sendo a atividade direcionada para a população-alvo, teve então em conta as suas características, à qual nos tentámos adaptar e organizar, procurando sempre manter um clima positivo, disciplinado e motivador. Era também nossa pretensão tentar alcançar todas as metas e objetivos propostos inicialmente no que se refere aos métodos e processos de planeamento, execução e avaliação.

4.1.1. Planeamento

Para Piéron (1999), o planeamento é “um processo psicológico fundamental onde cada um visualiza o seu futuro, faz o inventário dos fins e dos meios, e constrói um quadro para guiar a sua ação futura”.

Já Bossle (2002) refere que “o planeamento de ensino, ..., é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe”, respondendo assim às questões: “Ao como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem? na forma de plano”.

O planeamento assume assim uma importância e preponderância muito grande nas funções de um professor, no sentido de ir ao encontro do projeto definido para a turma e respetivos alunos, considerando a respetiva identidade e individualidade. Este permite dar ao processo de ensino aprendizagem um carácter de progressivo, individualizado, direcionado e organizado.

Segundo Bento (2003), o ensino acompanhado de planificação liberta o professor de algumas preocupações e assume um caráter de facilitador das funções práticas, uma vez que lhe permite liderar uma aula com conhecimento profundo dos alunos em causa, dos conteúdos a abordar, da ordem e organização, qual a gestão que pretende implementar e quais as estratégias a utilizar, sem contudo descurar que este terá também de ser capaz de improvisar e aplicar decisões de ajustamento, mediante acontecimentos imprevisto, recorrendo assim à sua experiência e formação acumulada.

Esta fase da função do docente, mais especificamente do professor de EF tem como objetivo principal exponenciar as aprendizagens dos alunos, de forma progressiva e que envolva todos, contudo, as turmas apresentam geralmente grande heterogeneidade dos níveis iniciais dos alunos relativamente às diversas modalidades desportivas abordadas nas aulas de EF, tornando assim complexa a preparação e implementação do processo de ensino aprendizagem.

Posto isto, o ato de planear consistia numa das tarefas essenciais no EP, visando antecipar as tarefas e acontecimentos e preparar os conteúdos, estratégias, organização e gestão de turma, tendo sempre em consideração o contexto e recursos disponíveis no colégio e direcionando para os objetivos determinados pelo GDEF, que assume o Plano Nacional de Educação Física (PNEF) como guia orientador.

Nesta fase, foi nossa intenção orientar o planeamento para a evolução das aptidões, capacidades, conhecimentos, atitudes e valores, possibilitando também a evolução da personalidade e capacidade de relacionamento, tal como preconiza Bento (1987).

4.2. Plano Anual

O Plano Anual é a etapa inicial do planeamento do processo de ensino aprendizagem, onde são definidos os objetivos e conceitos relativos à organização do processo de ensino (Bento, 2003).

Nesta etapa recorreremos ao planeamento de base utilizado pelo GDEF, tais como Objetivos da Educação Física, onde se encontram delineados quais os objetivos que a escola prevê quais as modalidades e respetivos conteúdos a abordar em cada ano de escolaridade, Rotas de Aprendizagem, onde refere quais os comportamentos e atitudes que os alunos deverão adquirir, Critérios de Avaliação adotados pelo grupo, e Projetos de

Educação Física, que se refere ao planeamento de atividade dinamizadas pelo GDEF ao longo do ano letivo.

Desta forma, foi-nos facultada a sequência e objetivos das UD a lecionar, bem como a carga horária inicialmente prevista para cada uma (nove tempos).

Este documento poderia ser alvo de ajustes, tal como se verificou em grande medida, devido à indisponibilidade de utilização do pavilhão gimnodesportivo ao longo de grande parte do ano letivo devido a obras de requalificação. Desta forma, tivemos de nos adaptar e realizar diversas alterações ao Plano Anual, mais especificamente relativamente à sequência de UD a abordar e por vezes o número de tempos a dedicar a cada uma. Por vezes tivemos também de nos sujeitar às condições climatéricas pelo que em alguns momentos fomos obrigados a iniciar a UD seguinte sem terminar a anterior, tal como previsto.

4.2.1. Unidades Didáticas

Tal como referido em Planeamento, as UD são uma das etapas do processo de planeamento. Bento (2003) refere que estas são parte integrante e fundamental do processo pedagógico e facultam aos professores e alunos etapas concretas de ensino e aprendizagem. Esta é, segundo Piéron (1992) o momento em que se concentra a matéria de uma determinada modalidade e que engloba também as características pessoais da turma a que se destina.

Nesta fase o professor, através da sua criatividade e base científica deverá planear situações promotoras de aprendizagens sem descuidar o fator motivação, por forma a que estas se tornem duradoras (Bento,1998).

A construção das UD foi realizada atempadamente, visando planear a abordagem dos conteúdos da modalidade em causa nas aulas de forma estruturada e apoiada. Para tal, realizámos uma revisão bibliográfica por forma a abordar a história, caracterização e regras da modalidade, definição dos conteúdos técnicos e táticos e objetivos pedagógicos e progressões.

A distribuição dos objetivos ao longo das aulas referentes à UD foi determinada na extensão e sequenciação dos conteúdos, tendo também determinado a função didática de cada uma delas, ou seja, se era de introdução de conteúdos, de exercitação, de

consolidação ou de avaliação, sendo que esta última também fez parte integrante deste planeamento de UD, determinando os momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Uma vez que estes documentos pretendiam ser uma ferramenta prática, foi realizado um levantamento das condições de aplicação, tais como recursos materiais, humanos, temporais e espaciais, sobre o qual foram construídas as UD. As capacidades iniciais dos alunos nas diferentes modalidades também foram averiguadas através da aplicação de avaliação diagnóstica por forma a balizar a posição inicial em que os alunos partiriam e criar um documento adequado à turma e respetivas necessidades. No decorrer da UD era realizada uma avaliação formativa regular e contínua por forma a realizar um controlo sobre o sucesso do processo ensino aprendizagem, com vista a dar continuidade ou aplicar as alterações necessárias. No final de cada UD era aplicada uma avaliação sumativa mais formal, onde se pretendia averiguar as capacidades e conhecimentos adquiridos, corroborando ou não com a visão criada ao longo da avaliação formativa.

Estes documentos orientadores não são imutáveis nem guias que se devem seguir de forma “cega”, uma vez que existe sempre a possibilidade de se realizarem reajustes dependendo do desempenho e desenvolvimento dos educandos e da envolvente, como foi o caso de o pavilhão ginnodesportivo ter entrado em obras logo nos primeiros dias de aulas.

Após o término de cada UD era elaborado um documento de reflexão onde se abordava a pertinência desta análise, a operacionalização dos conteúdos e estratégias recorridas, a extensão e sequência dos conteúdos aplicada em comparação com a planeada e por fim uma descrição dos objetivos alcançados e balanço crítico. Esta permitia construir uma ponte entre o que estava planeado e a sua aplicabilidade prática.

Ao longo do ano letivo, elaborámos as seguintes UD: Basquetebol, Futsal, Capacidades Físicas, Andebol, Ginástica de Solo, Bitoque Rugby, Ginástica de Aparelhos e Voleibol.

Fazendo uma análise sobre as UD, podemos afirmar que diversas foram as estratégias adotadas para as diferentes modalidades, tais como a formação de grupos de trabalho homogêneos relativamente às capacidades, de forma a estimular os aprendentes, salvo algumas exceções, onde era pretendido que os alunos de nível superior em determinada modalidade pudessem interagir, apoiar e assumir o papel de agentes de ensino com os

colegas menos capacitados ou evoluídos. Outro fator importante tomado em consideração no momento de formar equipas ou grupos de trabalho foi a informação retirada do teste sociométrico aplicado à turma, visando assim juntar elementos da turma que gostassem de trabalhar em conjunto ou possuíssem ligação recíproca, procurando exponenciar a produção de conhecimento, motivação e clima positivo, bem como a cooperação e comunicação, seguindo no sentido da ideologia salesiana que valoriza a capacidade de relacionamento e amor fraterno. Por outro lado, os resultados deste teste revelaram também alguns alunos com poucas ligações o que ditava um acréscimo de dificuldade em integrar o aluno, pelo que fiz recurso a essas ligações tentando também posicioná-los com os mais consensuais da turma.

Relativamente às modalidades coletivas foram adotadas algumas estratégias convergentes tais como o privilegiar de situações de jogo, partindo de jogo reduzido e simplificado, para o mais formal, possibilitando assim que todos os alunos fossem alvo de bastante solicitação e desta forma desenvolver as componentes técnicas e táticas em conjunto (aprender jogando) e progredindo na modalidade. No que à gestão de aula diz respeito, era procurado que os alunos usufruíssem do maior tempo de prática efetiva possível, recorrendo para tal de tarefas progressivas que possibilitassem transições céleres, simples e sempre realizadas por grupos, instruções concisas e objetivas e criação de rotinas transversais às UD e algumas específicas de determinada modalidade. Com isto pretendia também despistar os comportamentos desviantes, os quais foram recorrentes no início do ano letivo e reduzindo à medida em que estas estratégias iam ganhando consistência. Esta progressão capacidade de implementação das estratégias surgiu devido ao apoio do professor orientador que propôs a eliminação de tempos mortos, procurando realizar as instruções mais curtas, mesmo que com menos informação e que depois fosse completada através de *feedback* (FB) ou pausando a atividade por breves momentos, a um grupo de cada vez.

Segundo Clemente e Rocha (2012) referenciando Handford, (2006) "...modelos ecológicos de ensino enfatizam a necessidade de desenvolver o ensino baseado em jogos simplificados", promovendo assim a repetição, essencial à aprendizagem motora, e a imprevisibilidade que desenvolve o processo de tomada de decisão em função de um determinado objetivo.

No que diz respeito à modalidade individual Ginástica de Solo as estratégias adotadas consistiram em um estilo de ensino em que os alunos trabalhavam de forma autónoma, contudo por grupos e com orientação e apoio do professor, possibilitando assim o apoio entre eles. Os grupos, nestas modalidades, foram construídos com base no teste sociométrico por forma a seguir no sentido de um clima favorável e motivador, e com carácter primordialmente heterogéneo, possibilitando assim o encontro, partilha e cooperação entre alunos de aptidões distintas, mas também, por vezes, homogénea para que se possibilitasse a exercitação e consolidação da sequência em simultâneo, cooperando assim na procura de um ritmo e postura otimizados.

Outra estratégia adotada nesta UD foi o de criar desafios para os alunos de nível avançado, por forma a mantê-los motivados, propondo assim elementos mais exigentes, apenas previstos para o ano seguinte de escolaridade.

Os SMC preconizam para a EF um método de abordagem às modalidades que é contínuo ao longo dos anos letivos do segundo e terceiro ciclo, em que as modalidades são repetidas e se possível com a mesma carga horária e de forma crescente e progressiva no que diz respeito aos conteúdos. Neste sentido, era do conhecimento dos alunos o fim que lhes era proposto alcançar, ou seja, a demonstração de sequências já estabelecidas para os diferentes anos letivos. Contudo, por forma a adaptar os conteúdos às características individuais dos alunos, foram realizadas propostas diferenciadoras para os alunos de menor e maior aptidão física para as modalidades, como foi o caso de uma sequência gímnica alternativa para dois alunos que, devido à sua morfologia, não eram capazes de realizar alguns elementos acrobáticos relativos à ginástica de solo e a possibilidade do aluno mais capacitado e evoluído realizar alguns elementos relativos à sequência de nono ano.

Relativamente à Ginástica de Aparelhos, Bastos et al.(2008) refere que é uma modalidade com elevado risco de lesão devido à grande exigência biomecânica, acometendo principalmente articulações e membros inferiores, sendo os aparelhos de saltos os que apresentam maior número de ocorrência de acometimentos. O mesmo autor refere que quanto maiores as exigências de desempenho técnico, maior a frequência de lesões. Posto isto, foram adotadas algumas estratégias específicas com vista a contornar e prevenir os riscos, tal como, construção de grupos de nível, por forma concentrar um pouco mais a atenção e ajudas nos elementos que envolvessem maiores riscos e/ou nos grupos com

maiores dificuldades. Esta proporcionaria também a individualização do grau de dificuldade proposto a cada grupo, possibilitando assim definir objetivos desafiantes para os alunos mais evoluídos ou mais condizentes com os alunos de nível introdutório.

“A diferenciação de objetivos e ou atividades formativas para alunos e ou subgrupos distintos é desejável e necessária para corresponder ao princípio metodológico (...). Esta diferenciação é garante também da inclusividade característica das aulas de Educação Física.” Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (2011).

Outras estratégias que foram adotadas, seguindo no sentido do supra descrito, foram a organização da aula em circuitos, abordando metade dos aparelhos/elementos de cada vez, onde proporcionava um elemento que envolvesse maior dificuldades de execução em cada circuito em simultâneo com outros em que os alunos eram capazes de realizar com maior autonomia, podendo assim concentrar um pouco mais a minha ajuda em menos aparelhos. A formação dos alunos no sistema de ajudas e segurança no início da UD e relembrar sempre que necessário, possibilitando assim que estes apliquem as ajudas aos colegas com qualidade e em segurança. Criação de progressões para elementos em que os alunos não consigam alcançar os objetivos mínimos ou que necessitem de ajuda do material, como por exemplo a adoção de um plinto mais pequeno.

O apoio do orientador da entidade acolhedora foi um apoio constante para o NE, tendo inclusive realizado uma formação relativa à modalidade de Ginástica de Solo e outra de Ginástica de Aparelhos. Para além destas, tivemos também formações em Judo e Bitoque Rugby, através da Ação de Formação dinamizada pelo GDEF e NE.

No que às decisões de ajuste relativos às UD, de destacar que este ano letivo foi um pouco diferente devido à impossibilidade de uso do pavilhão gimnodesportivo durante grande parte do ano letivo, pelos motivos já referidos, o que conduziu a que estas não fossem lecionadas pela ordem prevista, mas pela possível, sendo que inicialmente abordámos as Dinâmicas de Grupo, visto que não havia balneários. Posteriormente foram disponibilizados balneários improvisados no edifício do colégio e, sempre que o clima possibilitava abordámos as modalidades coletivas, visto que eram possíveis de abordar nos campos exteriores. Mais tarde foi também disponibilizada uma sala ampla, mas reduzida, onde implementámos a UD de Ginástica de Solo. A UD de Capacidades Físicas foi abordada de forma repartida, uma vez que estava prevista para primeira a ser abordada no início do ano, onde foi realizada uma aula teórica sobre a Aptidão Física. Assim, esta

foi implementada nos dias que antecederam o corta-mato escolar e a avaliação de *FitnessGram*, como forma de preparar os alunos para estas provas. Já a UD de Atividades Rítmicas e Expressivas, ficou resumida à execução de uma coreografia, construída pelo NE, que culminou na realização de um *FlashMob* no pátio da escola, durante o último dia de aulas do primeiro período.

4.2.2. Quinzenas

O planeamento divide-se em três partes, Plano Anual, Unidades Didáticas e Planos de Aula (Bento, 2003), contudo os SMC preconizam também a planificação quinzenal, denominada Projeto Individual Quinzenal de Aprendizagem (PIQA), a qual é entregue aos alunos a cada quinzena, em todas as disciplinas e refere quais os conteúdos a serem abordados, bem como as tarefas e objetivos a alcançar. A EF segue no mesmo sentido da escola, uma vez que esta trabalha como um todo. Desta forma, o GDEF planeia a abordagem às UD em nove tempos, por forma a poder conciliar com as quinzenas e seguir no mesmo sentido de alteração a cada quinze dias úteis de aulas. Este facto conduzia a que as UD fossem abordadas em menos tempos letivos do que na maioria das escolas, contudo permite também que sejam abordadas mais ao longo do ano, mantendo assim o interesse e empenho dos alunos. Nos PIQAS são também incluídas as Tarefas Quinzenais (T15), ou seja, tarefas complementares que os alunos podem realizar fora de aula, de forma autónoma, que seguem no sentido de os apoiar na aquisição e consolidação dos conhecimentos.

As Quinzenas não foram elaboradas pelo GDEF neste ano letivo, pelo facto já relatado no ponto de Plano Anual, uma vez que não havia certezas sobre a possibilidade de iniciar e terminar as tarefas planeadas para essa quinzena, sendo que, uma vez que os ajustes se previam muito frequentes, não fazia sentido apresentar este documento quinzenal aos alunos.

4.2.3. Planos de aula

Segundo Bento (1987 e 2003), a aula é a convergência entre o pensamento e análise e a interação do professor com o aluno, sendo que a organização e estrutura do seu plano dependem dos resultados das aprendizagens dos alunos e prendendo-se a necessidade de delinear a estrutura, estabelecendo os conteúdos e objetivos e definindo os respetivos critérios de êxito, sempre devidamente justificado e com o foco na promoção de

aprendizagens nos alunos. Esta deverá também refletir as tarefas da unidade ou ciclo de ensino em que está inserida (Programa, Plano Anual e UD).

Uma vez que o plano de aula é a última fase de planeamento e a aula o momento de implementação e interação com os alunos, este assume uma grande importância na medida em que irá delinear quais os objetivos e respetivos critérios de êxito, estilo de ensino a privilegiar, organização e estratégias a implementar, função didática presente e descrição das tarefas a realizar. Em suma será um guia que conduzirá ao surgimento dos comportamentos pretendidos e sobre o qual professor se orienta na condução da ação pedagógica.

Contudo este guia do processo pode não ser seguido linearmente, na medida em que, caso pertinente, algum dos seus pontos pode ser aplicado de forma diferente ou alterado o objetivo ou tarefa caso os alunos não estejam a adquirir aprendizagem por motivos diversos, perdendo-se assim o foco em si e surgindo a necessidade de mudança.

Um planeamento aprofundado e pormenorizado de uma aula é essencial para o seu sucesso no sentido de alcançar os objetivos definidos. Para tal esta deverá considerar as características específicas da turma, os conteúdos e tarefas, os recursos e espaços disponíveis.

A construção de um modelo de Plano de Aula aconteceu antes do início do ano letivo, tendo ficado definido para o NE e sofrido alterações pontuais neste percurso. A estrutura adotada foi tripartida em “parte preparatória”, “parte fundamental” e “parte final”, tal como Bento (1987) preconizava. No seu cabeçalho era descrita informação imprescindível à organização e gestão da aula, tal como, dia e hora de início e término da aula, local da sua implementação, UD a abordar, recursos materiais, objetivo da aula e função didática, número de alunos.

O plano de aula englobava também o tempo de atividade de cada tarefa, a sua descrição, organização, objetivos específicos, componentes críticas e estilo de ensino a adotar. Este possuía também uma coluna de justificação de todo o conteúdo da aula, o qual deveria ser fundamentado com recurso a bibliografia e uma tabela referente à avaliação formativa, que era preenchida após a aula, permitindo assim cumprir com uma avaliação contínua e fundamentada.

Como referido no ponto 4.2.1, foram estabelecidas algumas rotinas que eram transversais a todas as UD e que tinham como objetivo a autonomia, a repetição de tarefas que elevassem a aptidão dos alunos e aumento do tempo de prática efetiva. Como tal, todas as aulas iniciavam com uma corrida contínua de quatro voltas aos campos exteriores em aulas de dois tempos e de três voltas em aulas de um tempo. Esta tarefa é preconizada pelo SMC em todas as turmas devido aos benefícios que esta acarreta para os alunos e como forma de os tentar motivar para esta atividade.

Ainda seguindo no sentido do estabelecimento de rotinas, após a corrida da fase inicial da aula, era realizada a instrução onde era abordado os conteúdos, organização e objetivos da aula, procurando ser breve, o que inicialmente não acontecia, mas evoluiu ao longo do ano letivo e dotando os alunos de informações que possibilitassem maior autonomia e organização dos alunos no decorrer das aulas. Contudo, por vezes era proposta uma atividade lúdico pedagógica complementar na fase inicial que antecedia a instrução, maioritariamente com transfe para a modalidade a ser abordada na aula e com o objetivo de motivar os alunos e elevar o clima de aula.

Na fase fundamental eram abordados os conteúdos delineados no sentido de cumprir os objetivos estabelecidos para a UD e mais especificamente para a aula, sendo as tarefas abordadas numa sequência do mais simples (do analítico ou jogo reduzido e condicionado/adaptado) para o mais complexo (jogo formal ou mais próximo do formal).

Inicialmente foram verificadas algumas dificuldades em gerir o tempo de introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos, mas à medida que o ano foi decorrendo e através das reflexões de aula e apoio do professor orientador da entidade acolhedora, verificou-se uma evolução continua neste parâmetro, tendo chegado à seguinte rotina de gestão das tarefas: introdução de novos conteúdos apenas em aulas de dois tempos e exercitação/consolidação nas aulas de um tempo através de jogo (reduzido/adaptado/formal). Desta forma consegui um maior aproveitamento do tempo disponível para a prática efetiva, especialmente nas aulas de um tempo, visto que são muito curtas e urge a necessidade de aproveitamento máximo, reduzindo os tempos de instrução e transições.

“A escola é um ambiente onde ocorre uma pluralidade de relações sociais e, portanto, é o espaço ideal para que o jogo seja realizado, pois uma das funções da escola é organizar a sociedade, participando da formação integral do ser humano” (Teles, 2014).

Desta forma, e seguindo no sentido do que o GDEF do SMC defende, foi dada primazia ao jogo como forma de progressão e aquisição de conhecimentos em detrimento das tarefas analíticas, sendo que, estas também foram utilizadas em momentos pontuais, tais como os gestos técnicos do voleibol, com a justificação de que os alunos não seriam capazes de produzir jogo, sendo primeiro dominarem os gestos técnicos básicos, devido às características específicas desta modalidade. Contudo, todas as aulas desta modalidade evoluíram para o jogo, com característica reduzida e/ou adaptada e progredindo também, para os alunos de nível mais avançado, para jogo mais próximo do formal.

A instrução e transições foram um ponto fulcral da minha evolução na condução da aula, uma vez que consegui reduzir bastante os tempos que despedia nestas tarefas ao longo do ano. Uma vez que ao diminuir o tempo de instrução, reduzi também abordagem aos conteúdos técnicos e táticos nestes momentos, tendo passado a focar mais nestes conhecimentos através de (FB) durante as atividades ou parando a tarefa em um grupo de cada vez e fornecendo a instrução necessária.

Relativamente aos alunos que não realizavam atividade prática eram-lhes atribuídas tarefas de apoio e integração da aula, sempre que possível, tal como atuação como árbitro nos jogos coletivos, apoio à aula, ajuda com o material, ajudas em ginástica. Era também função destes alunos acompanhar as instruções e FB fornecidos por forma a acompanhar a transmissão de conhecimentos teóricos. Estas estratégias foram adotadas em detrimento da elaboração de um relatório de aula, uma vez que concluímos serem mais produtivas para o desenvolvimento dos alunos.

O espírito de entre ajuda e cooperação entre alunos foi uma das estratégias adotadas nas aulas, procurando com isto abolir a discriminação e exclusão social, promovendo a inclusão e interação entre os alunos da turma, seguindo assim no sentido da missão da Fundação Salesiana.

Como forma de controlo da aquisição de conhecimentos teóricos por parte dos alunos, era utilizada a estratégia de questionamento de forma pontual, motivando assim os alunos a manterem a atenção às preleções e FB e verificando o sucesso das mesmas.

Como término da aula era realizado o retorno à calma, no qual se conduzia o aluno a baixar a intensidade, a realizar alguns alongamentos musculares e a refletir sobre os acontecimentos da aula e conhecimentos adquiridos, através de questionamentos por

parte do professor. Este momento era também aproveitado, por vezes, para introduzir a aula seguinte, lembrar regras de conduta ou instruir sobre algo que fosse necessário, tal como a possibilidade de utilizar roupa interior ou mais quente nos dias de frio em que as aulas foram lecionadas no exterior por inatividade do pavilhão, uma vez que o regulamento interno do colégio define como obrigatório o uso do equipamento desportivo dos SMC.

Posteriormente ao término da aula era realizada a avaliação formativa e reflexão de aula, que assumia importância fundamental para a progressão como docente e educador.

4.2.4. Estratégias de ensino

Segundo Roldão (2009), refere a estratégia de ensino como um conjunto organizado de ações que visam a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.

Ao longo do ano letivo recorreremos a diversas estratégias de ensino, as quais foram evoluindo e adaptando-se às diferentes modalidades e à realidade e características específicas da turma.

Estratégias de ensino utilizadas:

- Elaboração de um planeamento pormenorizado;
 - Direcionado para o nível e capacidades dos alunos;
 - Planeamento de tarefas progressivas relativamente aos conteúdos e ao desafio proposto;
 - Adaptação de conteúdos tanto para os alunos de nível mais elevado como para os que possuíam maiores dificuldades;
 - Organização de tarefas e tempos de aula que visavam aumento do tempo de prática efetiva e respetiva diminuição dos tempos de transição e instrução, sem descuidar os conteúdos teóricos, bem como o aumento do número de oportunidades de aprendizagem dos alunos;
 - Planeamento dos grupos de trabalho no plano de aula;

- Construção de grupos de nível (maioritariamente) e com ligações afetivas (teste sociométrico);
 - Manutenção dos mesmos grupos por períodos relativamente longos de aulas, por forma a criar rotinas;
- Planeamento de tarefas motivantes, direcionadas para um fim em comum com os objetivos da aula;
- Elaboração da reflexão de aula imediatamente a seguir ao seu término:
 - Reflexão sobre os aspetos relacionados com o planeamento, clima, gestão, disciplina, instrução, decisões de ajustamento, aspetos positivos de relevo e oportunidades de melhoria;
- Recurso a *feedback* frequente, visando as componentes críticas dos exercícios ou tarefas e concluindo com o fecho do ciclo de *feedback*;
- Realização de deslocamentos constantes pelos grupos de trabalho;
- Construção de rotinas organizativas, tais como formação para instrução (turma completa) em círculo completo;
- Realização de transições entre tarefas ou variantes e complemento de instrução por grupos, mantendo os restantes em atividade;
- Privilégio do reforço positivo como meio de motivar aos alunos no decorrer das tarefas;
- Elaboração de breve reflexão sobre o desempenho dos alunos em cada aula (avaliação formativa);
- Observação de aulas de colegas de Estágio e professor orientador e diálogo com os mesmos, como forma de aquisição de novos conhecimentos, capacidades e competências;

4.3.Realização

Esta é a fase em que se coloca em prática o planeado, em que acontece a intervenção pedagógica e interação entre professor e aluno. Para que se obtenha sucesso no processo de ensino aprendizagem é fundamental que o professor, para além do planeamento aprofundado, possua uma boa capacidade de comunicação e uma panóplia de técnicas de intervenção pedagógica que lhe permitam uma boa liderança, organização e gestão da aula.

Siedentop (1998), acredita que a capacidade de manter os alunos motivados e sem necessidade de recurso a intervenções punitivas está relacionada com a eficácia de um professor.

No que concerne às dimensões da intervenção pedagógica, Siedentop (1998) refere as técnicas de Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Piéron (1996) alega que a interação entre estas conduz às aprendizagens dos alunos e funcionam de forma interligada e dinâmica, como um todo.

4.3.1. Dimensão Instrução

A Dimensão Instrução consiste no processo em que o professor comunica com os alunos, com vista à transmissão e assimilação de conteúdos ou informações, fazendo parte desta a preleção, a demonstração, o FB, o questionamento e o balanço final.

Desde que se iniciou esta experiência, foi perceptível a evolução neste sentido, de forma progressiva e gradual.

No que se refere à preleção, inicialmente possuíamos grande preocupação em transmitir todos os conteúdos de forma detalhada, tentando ao mesmo tempo ser conciso e objetivo. Contudo não se obteve grande sucesso nos primeiros tempos visto que a tarefa acabava por se alongar e os alunos acabavam por dispersar a sua atenção e não captar a informação toda. Posto isto, concluímos que a estratégia adotada não estava a surtir o efeito desejado e optámos por tentar diminuir o tempo das preleções, tendo evoluído bastante neste sentido. Desta forma, passamos a transmitir apenas as informações mais importantes para o bom funcionamento da aula ou da tarefa seguinte, tais como objetivos, organização e por vezes regras essenciais da modalidade, critérios de êxito e componentes críticas em casos específicos, dado assim início mais célere às atividades práticas e colmatando

posteriormente através de FB no seu decorrer. Optávamos também por dosear a quantidade de informação e reparti-la por mais do que uma preleção, ou seja, após iniciar a tarefa, começávamos a circular pelos grupos, parando a atividade e instruindo em um de cada vez. Estas serviam não só para transmitir conteúdos técnico-táticos, alterar ou lembrar objetivos, regras de jogo ou aplicar variantes na tarefa, como também para corrigir algum erro que estivesse a ser cometido. Posto isto, tornou-se evidente que esta estratégia de transmissão de informação obteve muito maior sucesso não só na quantidade de informação que os alunos captavam, uma vez que apresentavam muito maior disponibilidade e interesse, como também se aumentou em grande medida o tempo de prática efetiva e motivação e diminuiu a agitação e comportamentos desviantes.

A preleção inicial era realizada após o cumprir da rotina estabelecida de corrida contínua, a qual era realizada de forma autónoma por todos os alunos assim que saíam dos balneários e posterior mobilização articular, também autónoma. Esta estratégia é adotada por todo o grupo disciplinar e já possui bastantes anos de implementação, pelo que os alunos já estão moldados a esta rotina, o que proporciona não só o ganho de hábitos de corrida como também o ganho de tempo de prática efetiva, devido à autonomia e início da prática logo após a saída dos balneários.

Como forma a facilitar a transmissão dos conteúdos, a estratégia pedagógica de utilização de modelos de ensino, foi adotada com alguma frequência, tendo-se por vezes optado pelo recuso a alunos mais evoluídos e que garantissem sucesso técnico como agentes de ensino e outras vezes por ser o próprio professor a realizar a demonstração, garantindo assim qualidade. Contudo, à medida que o ano foi decorrendo o recurso a alunos para as demonstrações foi aumentando visto que percebemos que os restantes estudantes, ao observarem colegas acabavam por se concentrar e motivar mais na execução da tarefa. Estas serviram como apoio à informação transmitida, proporcionando assim melhor precessão e compreensão por parte dos alunos, uma vez que a referência visual assume grande importância na capacidade de aquisição de habilidades motoras.

O FB pode ser definido como toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora dos alunos com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como fez e/ou de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação (Sarmiento, Leça de Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 1998). Para Quina, Costa & Diniz (1995) este proporciona informações referentes às prestações dos alunos em um determinado movimento, as quais

irão constituir um referencial fundamental para a avaliação da execução do movimento e para eventuais correções.

Tal como os restantes aspetos da instrução, o sucesso do FB depende da sua especificidade, pertinência, objetividade e clareza, assumindo também grande importância completar os seus ciclos através da verificação do alcance do efeito pretendido e culminando com novo FB. A diferenciação era também tomada em consideração na atribuição de FB pedagógicos, tendo em atenção os níveis dos alunos. O acompanhamento das prestações foi realizado sobre toda a turma, contudo por vezes recaiu maior incidência sobre os alunos com maiores dificuldades, procurando o seu encorajamento e evolução, uma vez que necessitavam de maior apoio, instrução e correção às prestações, mas sem descurar os restantes.

Relativamente ao questionamento, Giordan & Vecchi (1996) referem que são uma fonte de desenvolvimento das aprendizagens na medida em que provoca desequilíbrios que conduzem os alunos a superar o Estágio atual e a procurar novas soluções. Ao longo do ano letivo este aspeto foi sendo desenvolvido e aumentando com o seu decorrer. Inicialmente o grande foco estava relacionado com a organização e disciplina da turma, contudo à medida que estes pontos foram melhorando, o questionamento foi sendo realizado com maior frequência e objetividade, surtindo assim o efeito desejado.

No que concerne ao questionamento, este foi utilizado, regularmente, nas aulas de EF. Considerámos que esta utilização se tornava benéfica para os alunos, pois era uma forma de verificar os conhecimentos adquiridos, tirar as dúvidas existentes e corrigir as lacunas que alguns alunos possuíam em certas UD. Este questionamento foi sempre feito em forma de perguntas claras e acessíveis, permitindo a perceção e o reconhecimento rápido por parte dos estudantes.

À semelhança das preleções, o momento de balanço final deverá ser conciso e objetivo, no qual se realiza uma revisão dos conteúdos abordados e competências desenvolvidas, fazendo recurso ao questionamento por forma a perceber o que os alunos retiveram e permitindo assim planear as aulas seguintes. Este momento serve também para alertar a turma sobre algumas questões que devam ser melhoradas, reforçar positivamente sobre as que decorreram bem e introduzir a aula seguinte. Esta tarefa foi sendo cumprida, contudo inicialmente, à semelhança dos momentos de preleção, não estava a surtir o efeito desejado devido a ser demasiado longa e com pouco interesse para os alunos. Desta forma

optámos por aligeirar um pouco este momento, não exigindo uma organização muito rigorosa, apenas que estivessem perto e de frente para o professor e procurando maior intervenção por parte dos alunos, ou seja, lançávamos o tema da discussão ou a questão e deixámos que os alunos assumissem maior protagonismo neste momento da aula. Esta estratégia surtiu o efeito desejado na medida em que o clima de aula nesta fase aumentou bastante e os alunos deslocavam-se para os balneários com vontade de voltar na aula seguinte.

4.3.2. Dimensão Gestão

Segundo Siedentop (1998), uma gestão eficaz de aula depende do comportamento do professor na condução de elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas reduzindo os comportamentos inapropriados que possam interferir com o trabalho do professor ou outros alunos e o uso eficaz do tempo de aula. Uma organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera de aprendizagem favorável.

Por forma a alcançar uma boa gestão das aulas foi construído um planeamento cuidadoso que cresceu em objetividade e impacto ao longo do EP, realizando uma preparação prévia não só sobre os momentos da aula como também sobre os conteúdos, estratégias e rotinas a adotar. Para uma boa implementação do planeado foi sempre preparado o material e espaço a utilizar com antecedência, permitindo assim não perder tempo de aula com estas tarefas organizativas. Foi também planeado, quando necessário, uma alternativa para casos de falta inesperada de alunos, por forma a poder dar continuidade às tarefas de grupo sem que estas questões prejudicassem o bom funcionamento das mesmas. Apesar disto, alguns ajustamentos foram necessários, como é normal, uma vez que não é possível prever todos os acontecimentos, tendo estes sido realizados com recurso à panóplia de estratégias já adquiridas e que permitiram rápidas tomadas de decisão. O exemplo mais claro registado no ano letivo foi, um dia em que estava previsto lecionarmos aula de Ginástica de Aparelhos no pavilhão gimnodesportivo, contudo este ficou interdito para obras nos balneários e, por sugestão do professor orientador, lecionámos aula de Atletismo - Corrida de Estafetas e a outra turma que não a nossa. Este facto criou bastantes acontecimentos que necessitaram de ajustamento rápido e, no final, visto que esta foi um sucesso, pudemos verificar a nossa evolução neste recurso tão importante para um professor de EF.

A adoção de rotinas e clara definição das regras de aula são fundamentais para uma boa gestão de aula e para um maior aproveitamento do tempo de prática. Posto isto, implementámos logo no início do ano as regras que regiam o Colégio e mais especificamente as aulas de EF e implementámos rotinas, sendo algumas generalizadas a todas as turmas, como é o caso da corrida no início da aula e a música. Esta última assumiu um papel muito importante e diferenciador relativamente a outras escolas, proporcionando um clima mais harmonioso e motivador, diminuindo os ruídos e proporcionando maior concentração. Esta ajudava também nas transições e momentos de instrução, na medida em que eram realizados sem música e assim os alunos já sabiam que quando esta parava, deveriam prestar atenção.

Relativamente às maiores dificuldades sentidas na gestão de aula, é de salientar a gestão do clima de aula e alguma incapacidade em prevenir comportamentos desviantes nos primeiros meses de EP, devido a ser uma turma com bastantes alunos agitados. Por forma a tentar evitar estes comportamentos, como referido anteriormente, foi diminuído o tempo dedicado às preleções, e as transições entre tarefas foram realizadas por grupos, especialmente a partir do segundo período, tendo-se verificado melhorias significativas.

Para um melhor aproveitamento do tempo e transições mais simples, planeávamos tarefas que permitissem continuidade entre elas e transições simples e céleres, ou seja, de variação em variação até ao jogo final (reduzido ou formal).

Relativamente aos alunos que não realizavam aula prática, era proposto o apoio à aula, na organização do material e arrumação no final da aula, arbitragem dos jogos. A turma possuía um caso especial de um aluno que não pode participar ativamente durante todo o ano letivo por motivos médicos. A este aluno era pedido que realizasse as tarefas referidas anteriormente, mas também que realizasse ajudas em Ginástica de Solo e de Aparelhos, para as quais o instruímos. Desta forma a sua participação na aula era mais ativa, em detrimento de realizar relatórios de aula. Contudo, para complementar era-lhe pedido que realizasse um trabalho escrito sobre cada UD abordada.

O planeamento de grupos equilibrados de trabalho e a sua manutenção por algumas aulas é também um fator que influencia a gestão eficaz de uma aula, pelo que definimos grupos no plano de aula, os quais eram construídos tendo em consideração as capacidades de cada aluno e as ligações socio-afetivas verificadas através da aplicação de um teste sociométrico no início do ano letivo.

4.3.3. Dimensão Clima/Disciplina

As dimensões clima e disciplina estão relacionadas e ligadas entre si, na medida em que uma depende da outra para o alcance de sucesso e cumprir com os objetivos propostos.

Siedentop (1998), refere a disciplina como fundamental para o desempenho das tarefas com segurança e para o alcance dos objetivos e o clima de aula favorável como essencial para um bom empenhamento motor dos alunos.

Esta dimensão foi um ponto fundamental na prática pedagógica neste ano de EP, em especial devido às características da turma, tendo desde o início tentado implementar um clima positivo de aula, com respeito pelas regras e por todos os intervenientes nas aulas. Contudo, especialmente no primeiro período não conseguimos alcançar sucesso nestas dimensões na medida em que parte dos alunos não foram demovidos de manterem comportamentos desadequados, as organizações estabelecidas difíceis de cumprir e a motivação em níveis não ideais. Posto isto, a procura de soluções e opiniões do DT, outros professores e até mesmo da psicóloga da escola foi uma constante tendo desta forma evoluído muito positivamente nos períodos seguintes, tendo sido alcançado uma muito boa prestação ao nível da disciplina e clima de aula no terceiro período.

A procura de evoluir nestas dimensões envolveu a implementação de diversas estratégias, tais como diminuição dos tempos de preleção e aumento do tempo de prática efetiva, optando por completar os conteúdos e informações através de FB ou pausando a atividade em um grupo de cada vez, como referido anteriormente, a opção por abordar os jogos coletivos através de jogos reduzidos e condicionados que evoluíam através de variantes, na procura de trabalhar determinados conteúdos, até culminar no jogo formal, a formação de grupos de nível, jogando também com as relações existentes dentro da turma (dados retirados do teste sociométrico) e manutenção dos grupos por mais do que uma aula. A opção por criar competições intra turma também se revelou motivante e criadora de dinâmica positiva, empenho e concentração, conduzindo assim à diminuição dos comportamentos desviantes.

Outro ponto fundamental para a evolução positiva e gradual ao longo do ano letivo nestas dimensões foi a crescente relação de cumplicidade, respeito e amizade que se foram desenvolvendo. Para tal, contribuiu o facto de termos tentado ser o mais justos possível, preocupados com os alunos e com os seus interesses e gostos, e por termos pautado pelo

exemplo, respeito, atitude positiva e coerente. Para além disto, algumas características específicas que caracterizam esta escola também foram de grande valor na moldagem e aproximação à turma e em especial a alguns alunos mais distantes, conflituosos e/ou desinteressados, como foram o convívio com os alunos no decorrer dos intervalos, o qual se insere no Sistema Preventivo e o acompanhamento mais próximo dos alunos nossos tutorados (Sistema de Tutorias). Desta forma, foi possível criar uma ligação de afetividade e cumplicidade com os alunos, favorecendo o surgimento de um clima mais favorável à aprendizagem.

Ao longo do ano tentámos também variar um pouco a parte inicial da aula, após a corrida de ativação cardiovascular, propondo jogos lúdico desportivos que não só complementassem a tarefa anterior como também proporcionando a criação de um clima positivo, motivador e inclusivo, especialmente para os alunos com desempenho motor mais baixo.

Pierón (1999) refere que a emissão de intervenções positivas favorece a criação de um ambiente de apoio à turma e que enriquece a relação entre professor e alunos e que as intervenções de carácter reprovador seguem no sentido oposto, conduzindo a condições de aprendizagem menos favoráveis. Esta capacidade foi sendo desenvolvida e comprovada no decorrer do ano letivo, tendo seguido na direção apontada pelo autor.

Este ano letivo foi caracterizado por algumas situações atípicas para a lecionação da disciplina de EF, como foram o facto de o pavilhão gimnodesportivo ter entrado em obras no início do ano letivo. Posto isto, tivemos de adaptar o nosso planeamento anual, tendo inclusive de criar a UD de Dinâmicas de Grupo no primeiro mês de aulas, visto que não havia balneários disponíveis. Nesta fase, o clima e disciplina não foram os melhores registando-se algum desinteresse e comportamentos desadequados com alguma regularidade. A organização e gestão da aula estavam assim a ser comprometidos e com estes o clima e disciplina. Assim, quando abordámos a primeira UD referente ao planeamento anual estabelecido, começamos a tentar melhorar estas componentes de aula, contudo a transformação positiva não foi imediata, mas sim crescente e progressiva. Quando pudemos fazer uso do pavilhão, iniciámos também o recurso à estratégia de utilização de música nas aulas, aspeto que também caracteriza as aulas de EF neste Colégio. Este ponto foi muito importante, uma vez que foi notória a influência positiva que teve sobre a predisposição dos alunos e sobre a organização e gestão da aula.

Uma vez que que a turma inicialmente proporcionou grandes dificuldades relativamente ao controlo da disciplina, desde cedo percebemos que havia a necessidade de acompanhar os alunos aos balneários quer para equipar, quer para desequipar, visto que estes se encontravam no terceiro andar do edifício da escola e não no pavilhão. Também optámos por descer apenas quando metade da turma já se encontrava equipada, transitando juntos e podendo assim favorecer os alunos mais motivados e cumpridores.

No que diz respeito às UD caracterizadas por um risco mais elevado de lesão como são o caso da Ginástica de Solo e Aparelhos tivemos uma preocupação acrescida com as regras de segurança, disciplina e organização, seguindo no sentido do autor Bastos et. al. (2008), que refere que *“os níveis de exigência biomecânica devidos ao alto grau de dificuldade na realização de gestos fazem da Ginástica Artística uma modalidade com elevado risco de lesões. Assim, é necessário que os aspetos a elas relacionados sejam controlados”*. Posto isto, a implementação de algumas rotinas, regras e estratégias eram imprescindíveis para a criação de um clima positivo, disciplinado e seguro. Uma destas foi a criação de grupos de nível, podendo assim proporcionar um trabalho diferenciado, procurando uma motivação e desafio constante e contornando a desmotivação, desinteresse e consequente indisciplina e atitudes de risco. Esta estratégia surge referenciada no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, sugerindo que a diferenciação de objetivos é um garante da inclusividade característica da EF sem que, contudo, se descure a atividade coletiva. Neste sentido, recorreremos também à estratégia de propor adaptações aos objetivos dos alunos com menor capacidade física para a modalidade e objetivos motivadores e desafiantes para os que apresentavam grande facilidade em alcançar os objetivos propostos inicialmente.

4.3.4. Reflexão de aula

As reflexões de aula, foram de grande importância na medida em que nos conduziram a realizar análise crítica sobre todas as dimensões referidas nos pontos anteriores, podendo assim não só concluir sobre se as estratégias, tarefas, atitude e comportamentos assumidos pelo professor surtiram o efeito desejado ou deverão ser repensadas para as aulas seguintes, se os objetivos foram alcançados e se o clima de aula positivo. Este foi um momento de grande importância na contribuição para a progressão como docente com capacidade crítica e reflexiva, como exige que seja.

Inicialmente foram sentidas algumas dificuldades em construir uma reflexão sobre os comportamentos do professor e suas consequências, na medida em que estava a ser realizado uma análise dos acontecimentos da aula, das tarefas realizadas e dos comportamentos dos alunos e professor, dispersando assim o foco que se pretendia que fosse sobre o professor. Já numa fase mais posterior, esta reflexão progrediu para uma análise mais objetiva e crítica sobre as dimensões da intervenção pedagógica, destacando também os pontos planeamento, decisões de ajustamento, aspetos positivos mais salientes e oportunidades de melhoria.

4.4. Avaliação

A avaliação possui um papel regulador da intervenção pedagógica, através da qual se regula não só a performance dos alunos, como também a do professor, possibilitando assim o ajuste das estratégias, métodos, objetivos e conteúdos e adaptação ao contexto real dos alunos. Neste sentido, Siedentop (1998) refere a avaliação como determinante para o ajuste do processo de ensino-aprendizagem.

“A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Posto isto, a avaliação tem como finalidade acompanhar a evolução do aluno, identificando os conhecimentos e capacidades adquiridas e dificuldades evidenciadas, proporcionando o estabelecimento de respostas adaptativas, com vista à contribuição do processo de aprendizagem (Ribeiro, 1999) e à formação de uma imagem consistente das possibilidades que aluno tem de si próprio.

CrITÉRIOS de AvaliaÇão da Disciplina de EF no SMC:

| | | |
|---|---|--|
| Competências e Conhecimentos 65% | Atividades Físicas 45% | AplicaÇão de regras da aula de educaÇão fÍsica e das diferentes modalidades; RealizaÇão de gestos tÉcnicos especÍficos das unidades didáticas; AplicaÇão dos principais de princÍpios de jogo; CooperaÇão com os colegas nas ajudas e correÇões que permitam a melhoria das prestaÇões e garantam condiÇões de seguranÇa pessoal e dos companheiros; ColaboraÇão na preparaÇão, preservaÇão e arrumaÇão do material de aula; Assumir compromissos e responsabilidades de organizaÇão e preparaÇão das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho, uniforme escolar e brio as tarefas inerentes; |
| | Aptidão FÍsica 10% | Elevar o nÍvel funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas. |
| | Conhecimentos 10% | Conhecer e aplicar cuidados higiÊnicos, bem como as regras de seguranÇa pessoal e dos companheiros, e de preservaÇão dos recursos materiais; Conhecimento e compreensão dos conteúdos programáticos utilizando adequada e corretamente a L. Portuguesa. |
| Envolvimento na Aprendizagem 17% | Autonomia 7% | RealizaÇão das atividades propostas de forma autnoma; Participar oportunamente; Apresenta iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade. |
| | T15 (trabalhos quinzenais) 10% | Interesse nas e pelas tarefas propostas na procura do êxito pessoal e do grupo, respeitando os princÍpios da Ética desportiva, criatividade, motivaÇão; Desenvolvimento e participaÇão nas atividades a implementar com toda a comunidade educativa, consideradas projetos da escola e da área disciplinar. |
| Qualidade de Relacionamento 18% | Responsabilidade 4% | Assiduidade; Pontualidade; Utilizar o material indicado para a prática de atividade fÍsica bem como para os cuidados da higiene pessoal. |
| | AtenÇão 4% | ConcentraÇão; ContextualizaÇão com as atividades a ser desenvolvidas; AutodomÍnio. |
| | Amor Fraternal 10% | Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos colegas, professores e auxiliares educativos; ColaboraÇão e cooperaÇão com os outros; Aceitar o apoio dos companheiros nos esforÇos de aperfeiÇamento próprio, bem como as opÇões do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles. |

Tabela 1 - CrITÉRIOS de AvaliaÇão da Disciplina de EF no SMC

Em funÇão da finalidade da avaliaÇão consideram trÊs tipos de avaliaÇão: Diagnóstica, Formativa e Sumativa.

4.4.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, “A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino”.

Através da avaliação diagnóstica pretende-se averiguar a posição do aluno relativamente às aprendizagens que serão propostas e às anteriores, que servem de base às novas (Ribeiro, 1999).

Esta surgiu como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido aplicada na primeira aula de cada UD e funcionou como instrumento de aferição das capacidades e conhecimentos atuais dos alunos, permitindo assim planear o caminho a percorrer ao longo da UD e delinear as estratégias, métodos e objetivos, mantendo sempre em aberto a possibilidade de adaptação ao longo deste período.

Esta avaliação inicial, que se pretende de carácter global, era previamente planeada, onde se elaborava uma ficha de registo e se delineava estratégias que possibilitassem a melhor observação possível e frequente interação e intervenção dos alunos nos que diz respeito aos conteúdos que se pretendia observar. Relativamente à ficha de registo, esta era construída de forma simplificada, com três níveis com critérios previamente definidos, permitindo assim um registo simples e célere, libertando o professor para o processo de controlo e gestão. Já no que diz respeito a estratégias, nos desportos coletivos optámos por realizar sempre jogos reduzidos e simplificados por forma a aumentar o contacto dos alunos com a modalidade, facilitar o processo de observação e integração de todos os alunos. Nos desportos individuais a opção recaiu por abordar conteúdos do ano letivo anterior e assim avaliar a aptidão e conhecimento dos alunos relativamente aos conteúdos por estes já abordados.

A partir dos dados recolhidos, era elaborado a extensão e sequência de conteúdos, progressões pedagógicas, métodos e estratégias de ensino que mais se adequassem à turma, tendo sempre em consideração os casos particulares não só relativamente a evidência de dificuldades como também de capacidades superiores e com necessidade de estímulo extra.

4.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa assume um caráter permanente e contínuo ao longo da UD e ano letivo. Segundo Pacheco (1994), esta possibilita ao professor apoiar os alunos a superar as suas dificuldades e ajustar o processo de ensino de forma diferenciadora, assumindo grande importância, tal como corrobora o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, que refere que “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.”

Esta pretende determinar a posição dos alunos no decorrer de determinada unidade de ensino, identificando suas dificuldades e proporcionando soluções (Ribeiro, 1999).

No cumprimento desta tarefa letiva, foi elaborada uma ficha de avaliação simplificada, na qual eram registados os comportamentos, atitudes e evolução dos alunos ao longo de todas as aulas e que, no término de cada UD ou período letivo, nos permitia a verificação não só do aproveitamento, como também do comportamento e evolução ao longo destes períodos. Esta fornecia-nos também a perceção da necessidade de realização de ajustes e de informar o aluno sobre a sua progressão, dotando-o assim de informações importantes para o seu controlo no processo de ensino-aprendizagem.

4.4.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação sumativa pretende ajuizar os progressos realizados pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir os resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

Posto isto, com esta avaliação pretende aferir as aprendizagens adquiridas, comparando-as com os objetivos delineados e definindo assim o nível em que os alunos se estabelecem e certificando as competências adquiridas nos domínios psicomotor, socio-afetivo e cognitivo)

Siedentop (1998) refere que esta avaliação deve ocorrer no término de cada UD com vista à atribuição de uma classificação a cada aluno, tendo como referência a informação recolhida no processo de avaliação formativa, e integrando-a na sumativa.

Assim, por forma a completar o ciclo do processo de ensino-aprendizagem relativamente a uma determinada UD era realizada a avaliação sumativa, de carácter mais formal, em que os alunos possuíam o conhecimento da sua função e das regras que a regiam, por forma a aferir o seu estado atual de aptidão e aquisição de conhecimentos.

Inicialmente, as maiores dificuldades relacionaram-se com o relacionamento da avaliação formativa com a sumativa, na procura de definir a classificação mais justa, tendo como caso específico dois alunos que revelavam excelente aptidão e capacidades cognitivas, contudo o seu comportamento e atitude ao longo das UD era, por vezes, incorreto, de desleixo e/ou provocatório. As fichas de avaliação construídas eram mais completas do que as de avaliação diagnóstica, sendo definidos critérios de avaliação no sentido de classificar com valores de 1 a 5 e envolvendo todos os conteúdos abordados ao longo da UD. Estas evoluíram bastante com o avançar do ano letivo, tornando-se mais completas, especialmente na definição dos critérios de êxito e ao mesmo tempo mais funcionais devido à melhoria na estrutura.

4.5. Atitude ético- profissional

O perfil de um bom professor deverá conciliar a competência pedagógica à atitude ético-profissional, respeitando e relacionando de forma cordial com todos os indivíduos constituintes da comunidade educativa e cumprindo todas as obrigações profissionais.

A atitude como professor estagiário seguiu no sentido de cumprir com estes requisitos exigidos a um bom profissional, tendo sido assumida uma conduta e apresentação condizentes, mantido uma atitude de cordialidade com alunos, professores, funcionários e encarregados de educação. A pontualidade e assiduidade foram também cumpridos na íntegra, bem como o zelar pelo bem-estar dos alunos, material e espaços da escola.

Relativamente à disponibilidade e participação ativa na vida da escola e atividades pontuais, parâmetro também importante numa boa atitude profissional, sempre que possível foi marcada presença e sempre com o intuito de ser prestável e uma mais valia. As presenças nos “Bom Dia” foram uma constante, visto que era uma rotina de grande

valor para a vida desta comunidade escolar, aproveitando também para apoiar os demais professores a gerir os alunos, em especial da turma do 8ºB. A presença nos intervalos e nas filas foram também uma constante.

A integração na comunidade escolar decorreu sem sobressaltos, tendo esta acolhido de forma exemplar e sido criados laços de amizade e respeito que perduram até agora.

Relativamente à relação estabelecida com os alunos, esta evoluiu de forma progressiva, tendo-se conquistado respeito e empatia, que conduziram a uma relação de amizade saudável entre docente e discentes. Esta permitiu explorar e apoiar os alunos na sua vida escolar e por vezes pessoal, sem nunca transpor as funções de educador e formador.

O compromisso com as aprendizagens dos alunos foi também uma prioridade, tendo explorado e evoluído as nossas próprias capacidades e conhecimentos por forma a poder proporcionar a melhor formação possível aos alunos.

No que concerne à atitude e responsabilidade como membros integrantes do NE, revelámos disponibilidade para a realização dos trabalhos, projetos, diligências e atividades desenvolvidas no decorrer do EP, procurando sempre cumprir com os prazos estabelecidos.

Conciliando a prática pedagógica com o projeto formativo e partilha de conhecimentos e experiências, participámos em todas as atividades propostas pelos coordenadores do mestrado, nomeadamente: “Ação de Formação de Tag Rugby e Iniciação ao Judo”, “VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física”, “III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física” e “6ª Oficina de Ideias em Educação Física”.

5. Assessoria ao cargo de Diretor de Turma (DT)

O cargo de DT não se resume à transmissão de informações e à gestão de faltas e problemas disciplinares dos alunos. Estes é bastante mais abrangente e proximal, sendo um elo de ligação entre os alunos e a escola e entre esta e as famílias, devendo assim, segundo Marques (2002), facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, intervir na construção do projeto curricular de turma, promover o conhecimento e a aceitação das normas, valores e atitudes e desenvolver o envolvimento parental na escola.

A importância das funções que este cargo assume é vista de forma consensual tanto para os professores como para os alunos. Para os primeiros, os DT têm a possibilidade de os ajudar a conhecer melhor as famílias e que este é um elemento fundamental para a comunicação escola-família, na medida em que representa a imagem da escola perante os pais, desempenha o papel intermediário entre os pais e os outros professores, assegura um acompanhamento individualizado dos alunos e atua junto das estruturas de orientação educativa por forma a que estas desempenhem com eficácia o papel de apoio aos alunos (Nunes e Alho, 2009).

Ao longo do ano letivo desenvolvemos as funções de assessoria ao cargo de DT a qual revelou-se como uma mais-valia na formação na medida em que as funções e valências que este cargo absorve, de gestão e organização, são de grande exigência e responsabilidade, proporcionando assim uma experiência muito importante não só para a compreensão do cargo em si, como também no aprofundamento de conhecimentos relativos às vivências da escola, da turma e dos seus alunos.

Os objetivos definidos relativamente ao cargo de assessor foram alcançados com sucesso, na medida em que adquirimos competências para a eventual resolução de conflitos e problemas de alunos, desenvolvemos estratégias de comunicação com a turma e compreendemos as tarefas burocráticas relativas ao cargo.

No que se refere à operacionalização das funções de assessor de DT, foram realizadas as seguintes tarefas: participação nas reuniões de conselho de turma (avaliação intercalar, avaliação de final de período e disciplinar); acompanhamento do DT na receção aos alunos e encarregados de educação; assessoria nas entregas de avaliação; construção e apresentação da caracterização de turma e estudo sociométrico; elaboração da ATA

relativa à reunião de Conselho de Turma de Avaliação intercalar do 2º período; acompanhamento da turma em saídas da escola e tutorias de três alunos da turma.

Relativamente às tutorias (acompanhamento proximal de alguns alunos), estas proporcionaram a possibilidade de executar em pequena escala (três alunos) as funções relativas ao cargo de um DT. A Fundação Salesiana primazia pelo apoio mutuo e relação de proximidade entre toda a comunidade escolar, surgindo assim as tutorias no qual participam todos os professores, com o objetivo específico de orientar, apoiar e direcionar em todo o percurso escolar ou mesmo na vida pessoal e familiar do aluno.

A escolha dos tutorando foi função nossa, a qual definimos já em meados do primeiro período, após integração na comunidade escolar e melhor conhecimentos dos alunos integrantes da turma. A criação de uma empatia foi crescente e consolidada com o decorrer do ano letivo, tendo apoiado os alunos em especial relativamente ao seu percurso escolar, uma vez que apresentavam bastantes dificuldades em diversas disciplinas, incluindo EF. Os alunos em causa procuravam-nos com muita frequência para conversar sobre a escola, assuntos triviais e muito regularmente sobre as aulas de EF, tendo demonstrado grande motivação para esta disciplina, que em anos anteriores não lhes despertava interesse, devido principalmente ao facto de possuírem muitas dificuldades motoras. Esta era notória até pelo facto de serem sempre os primeiros a equipar, a cumprir regras de aula e a serem autónomos. Por vezes também estudámos juntos e trocámos ideias sobre estratégias de estudo. As conversas relacionadas com a sua vida particular e familiar também foram muito frequentes, aproveitando para os alertar sobre alguns comportamentos e rotinas que deveriam adotar para melhorar o seu estilo de vida saudável e ativo.

O diálogo com o DT relativamente aos alunos da turma, seus problemas pessoais e escolares e acontecimentos ou comportamentos de relevo positivo ou negativo em aula, foi também uma constante. Estes prendiam-se em grande medida com o facto de a turma revelar bastantes problemas disciplinares não só nas aulas de EF como também nas restantes disciplinas e nos intervalos. Posto isto, fomos procurando criar estratégias na procura de elevar a motivação, respeito pelas regras e aproveitamento da turma, neste caso específico relativamente à disciplina de EF, as quais surtiram efeito muito positivo, uma vez todos estes parâmetros evoluíram muito positivamente a partir do segundo período. O modo de relacionamento com alguns elementos específicos da turma foi

também uma problemática bastante discutida e aprimorada e que teve um resultado muito importante no seu controlo e aproximação afetiva.

Segundo Fernandes (1997), 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”. Já Carvalho (1998) refere que o “comportamento desviante é qualquer tipo de comportamento que envolve uma transgressão ou violação de normas e expectativas sociais por um grupo de indivíduos ou pela comunidade”.

Fernandes (1997) afirma que, relativamente ao controlo disciplinar, existe o nível orgânico, onde estão compreendidas as transgressões mais graves, que requerem um tratamento mais profundo e nível situacional, onde o controlo é realizado pelos professores de uma forma isolada e sem enquadramento institucional. Para este mesmo autor, na relação de poder entre professores e alunos são muito importantes os instrumentos que se podem utilizar para disciplinar, tendo como fim precaver o aparecimento de indisciplina, solucionar situações reais ambíguas para o professor e proporcionar condições que conservem os seus efeitos para além da ação disciplinada.

No decorrer do ano letivo desempenhámos também tarefas complementares, tais como: acompanhamento dos alunos aos “Bom Dia”, que consiste num momento de reunião de toda a comunidade escolar no Santuário, antecedendo a primeira aula do dia, com o objetivo de transmitir informações relativas à vida diária do colégio, de evangelização, motivação e transmissão de valores; controlo da turma nas filas, ou seja, acompanhamento desta até aos balneários e transição para o exterior quando metade da turma já se encontrava equipada, por forma a manter o controlo do grupo em todo o momento (estratégia com vista a combater os comportamentos desviantes) e; aplicação do sistema preventivo, que consistia em realizar um acompanhamento real e presencial no pátio do colégio durante os intervalos, como forma de prevenir em detrimento de punir e promovendo o estabelecimento de laços de proximidade e transmissão de valores, seguindo assim no sentido da filosofia dos Salesianos.

A tarefa de assessorar o DT foi de fundamental importância para a nossa formação, na medida em que permitiu compreender quais as funções e diligências que competem à importante função de DT e secretário no funcionamento de uma escola, do projeto de turma e na evolução da vida escolar e pessoal de cada aluno.

A participação nas reuniões, nas tutorias e integração no sistema preventivo foram fundamentais, bem como a importante função de elaborar e apresentar aos restantes professores a caracterização da turma e estudo sociométrico, tal como compete a um DT e redação de uma ata de reunião, tarefa de responsabilidade inerente a um secretário.

Em suma, foi-nos possível perceber que um DT tem de presar pelo exemplo, caráter e ética, exigindo na mesma medida uma boa capacidade de comunicação, liderança, equilíbrio emocional, sensibilidade e cooperação, bem como perseverança e empenho por forma a criar as melhores condições de educação e aprendizagem aos alunos, apoiar os restantes professores da turma e promover uma ligação efetiva dos encarregados de educação à escola e ao acompanhamento da vida escolar do seu educando.

6. Parcerias e Projetos

Os projetos são vistos como um complemento à formação dos alunos, ajudando a desenvolver as crianças e jovens como seres sociais, fazendo uma ligação entre a educação, cultura e desporto, no sentido de este último seguir no sentido de ser uma ferramenta para a educação e inserção no contexto social. Por outro lado, o professor de EF sente o compromisso de transmitir não só conhecimentos técnico-táticos e teóricos, como também a necessidade proporcionar uma educação multilateral, envolvendo a componente socio afetiva e de reflexão crítica do aluno.

Nos Salesianos Mogofores é preconizada a realização de diversos eventos que seguem no sentido de criar dinâmicas na comunidade com vista à socialização, evangelização, integração, trabalho cooperativo e exposição de saberes e conhecimentos, tais como, eventos comemorativos, dinamização dos tempos de recreio e expressão das capacidades e competências adquiridas por parte dos alunos nos términos das UD.

O GD possuía como objetivos a elaboração de projetos direcionados para a componente jogo ou atividade desportiva inovadora na comunidade, seguindo assim os ideais de Dom Bosco, que possuía como tarefa missionária criar as condições necessárias para que os jovens seguissem na direção do bem, através do recurso à educação e atividades ligadas ao desporto e jogos e sempre sobre um clima de vigilância e afetividade (Lovisolio; Vianna, 2009). Era também objetivo do GD a promoção de hábitos saudáveis e combate ao sedentarismo, criar ligação forte entre o aluno e a escola e promoção de valores e competências.

“Mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenómeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica (Ludens, 2000). O jogo envolve uma procura constante de estratégias e adaptações que procuram atingir resultados e objetivos, o que contribui para construção dos sujeitos sociais, na medida em que se proporciona a cooperação no sentido de alcance de objetivos comuns, a participação e inclusão, o empenho, criatividade, socialização e capacidade de adaptação dos jovens.

Nesta escola os projetos desportivos assumem grande importância como forma de proporcionar a expressão dos alunos, a possibilidade de serem participativos, de criar

condições de inclusão e sociabilização. Como tal, ao inserirmo-nos neste espírito salesiano, projetámos alguns projetos que seguissem no sentido dos objetivos referidos.

Antecedendo os projetos, elaborámos os respetivos projeto com vista à criação de condições de realização e sucesso dos eventos e culminávamos com a redação de relatórios de atividade e artigos para publicação no Jornal Salesiano.

Ao longo do ano letivo projetámos e implementámos sete projetos, os quais passo a citar: Dar Cor à Maravilha da Vida; *Flash Mob*, Basquetebol 3x3; Corta Mato; Torneio Ténis de Mesa; Ação de Formação Iniciação ao Judo e Tag Rugby e; Torneio Tag Rugby).

A nossa participação e envolvimento nos projetos foi crescente e progressiva, à medida que ganhávamos experiência e autonomismo, destacando os projetos:

- “Torneio de Ténis de Mesa”, o qual foi projetado e implementado pelo GE de forma totalmente autónoma e que obteve grande sucesso na medida em que a participação e envolvimento da comunidade escolar foi bastante elevada, bem como o despertar de interesse pela modalidade. O objetivo deste projeto prendia-se em proporcionar uma atividade aos alunos durante os tempos de intervalo, que pudesse ser realizada em local acolhedor, visto que estava a chegar o inverno e as chuvas, inutilizando o espaço habitual de intervalo e aglomerando os alunos nos pequenos espaços que os podia acolher. Assim, e como forma de dar utilidade à zona de jogos que estava inativada, decidimos realizar esta atividade, podendo não só proporcionar atividade física e convívio aos alunos, como também requalificar a sala e equipamentos desportivos que estavam inativados e proporcionar que os intervalos fossem mais dinâmicos e alegres. Visávamos também fomentar o espírito competitivo saudável e os valores de companheirismo, promovendo o gosto pelo desporto e o respeito pelos colegas.
- *Flash Mob* onde tivemos a função de elaborar a coreografia e exercitá-la com os alunos. Este teve como objetivo fomentar o espírito de companheirismo e cooperação e promover o gosto pela dança e o respeito e aceitação das capacidades dos demais.

7. Aprofundamento do tema-problema: A visão de (in)Disciplina num contexto escolar religioso: estudo comparativo entre professores e alunos do 8º ano de escolaridade

7.1.Introdução

O presente estudo surge no sentido do cumprimento do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o qual foi direcionado ao domínio da intervenção pedagógica do professor e inserido na unidade curricular de Estágio Pedagógico.

Este estudo pretende estabelecer uma comparação entre as visões dos professores e alunos no terceiro ciclo do Ensino Básico, num contexto religioso, relativamente ao conceito de (in)disciplina, como esta é manifestada e quais as suas causas.

A indisciplina é um dos temas mais frequentes nas conversas entre professores, sendo um problema que preocupa não só os professores em início de carreira, como também os mais experientes. Desta forma, tem sido alvo de diversos estudos por parte de investigadores e discussões entre educadores não só em Portugal, mas em todo o mundo. Este é um fenómeno que não se limita a determinados níveis de escolaridade ou se restringe a países ou culturas específicas. Segundo Barbosa (2009), apesar de generalizada, as manifestações de indisciplina podem adquirir *nuances* diferenciadas em função dos valores culturais estabelecidos por essas nações.

7.2.Pertinência do estudo

A escola, como a sociedade em que se insere, encontra-se em constante mutação e adaptação pelo que o estudo da evolução da disciplina e indisciplina é um tema de importante relevância para o bom funcionamento desta, podendo assim prevenir e definir novas estratégias no sentido de melhorar a sua funcionalidade e sucesso. Esta é também composta por populações heterogéneas cada vez mais multiculturais que ao partilhar uma mesma organização curricular e relação pedagógica pode encontrar-se por vezes desajustada às necessidade e características específicas dos alunos.

Por outro lado, Amado (1991) refere que a indisciplina é um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, na medida em que integra comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, é também

um fator de *stress*, sendo que a Organização Internacional do Trabalho indica mesmo a docência como uma profissão de risco (Jesus, 2001)

Posto isto, torna-se imprescindível definir um conceito de disciplina e indisciplina, bem como perceber quais as causas que conduzem a comportamentos desviantes das regras e normas preconizadas pelos professores e estabelecimentos de ensino. Sendo que o primeiro se encontra diretamente ligado ao segundo, deveremos compreender qual o conceito de disciplina e como esta é promovida por forma a poder de seguida definir o que é a indisciplina, o que conduz à sua permanência e qual o melhor método para a redução.

7.3. Enquadramento Teórico

A indisciplina é um dos temas mais frequentes nas conversas entre professores, sendo um problema que preocupa não só os que se encontram em início de carreira, como também os mais experientes. Pinto (2014) refere que os professores indicam que o comportamento dos alunos é um dos maiores problemas na sala de aula. Desta forma, tem sido alvo de diversos estudos por parte de investigadores e discussões entre educadores não só em Portugal, mas em todo o mundo. Este é um fenómeno que não se limita a determinados níveis de escolaridade ou se restringe a países ou culturas específicas. Segundo Barbosa (2009), apesar de generalizada, as manifestações de indisciplina podem adquirir *nuances* diferenciadas em função dos valores culturais estabelecidos por essas nações.

Pinto (2014) refere que se pode compreender a indisciplina como algo que perturba a generalidade dos professores, inclusive com consequências emocionais, o que, segundo Jesus (1999), conduziu ao estabelecimento de novos objetivos e metodologias educativas e à acumulação de novas responsabilidades por parte dos professores, contudo a permanência na escola como uma imposição contribuiu para a generalização de comportamentos de desinteresse e indisciplina, bem como, segundo Amado (1997), a sobrelotação das escolas, aliada ao facto de as condições nelas existentes não serem atrativas ou afáveis, resulta num ambiente em que os valores de sociedade não são promovidos, contexto este que tem sofrido desenvolvimentos nos últimos anos, em especial na requalificação do parque escolar, contudo as turmas demasiado extensas continuam a ser uma realidade bastante atual. No mesmo sentido, Lobo (2008) refere que a desmotivação e falta de expectativas relativamente ao percurso escolar de alguns alunos,

frequentando a escola por falta de opção ou por obrigação perante a lei, são algumas das causas da indisciplina e da violência nas escolas

De modo geral, a indisciplina apresenta-se como um importante obstáculo no processo ensino-aprendizagem, prejudicando o exercício da função docente e o aproveitamento dos conhecimentos ministrados por parte dos alunos envolvidos, não sendo Portugal exceção.

Segundo Fonseca *et al* (2009) a consciência pública e intolerância à violência nas escolas aumentou bastante em Portugal e conduziu a que esta se estabelecesse como tema da agenda política e de diversos autores, que tomaram a indisciplina como ponto de partida para o comportamento violento em contexto escolar.

Desta forma torna-se preponderante definir e compreender o conceito de disciplina e indisciplina, visto que estes serão objeto em análise neste estudo, através da comparação das visões entre alunos e professores.

O autor Amado (2001), refere que a disciplina pode ser compreendida como um conjunto de regras e atitudes que permitam uma integração no processo de funcionamento de uma instituição, ou até da sociedade. No mesmo sentido, Estrela (1992) define como o reflexo da atitude do indivíduo, fazendo compreender as suas atitudes a um conjunto de princípios bem definidos.

Tendo em consideração os diferentes movimentos pedagógicos, Estrela (1994) refere que o conceito de disciplina está envolto numa evolução, tendo com ponto de partida uma disciplina inicialmente imposta, seguindo para uma disciplina consentida e para a autodisciplina. Primeiramente o professor dita as regras, tomando uma posição de autoridade, sendo o papel do aluno de submissão. De seguida o aluno compreende e aceita as regras impostas e por fim estabelece uma motivação intrínseca da parte dos alunos que os conduz a zelar e contribuir para a manutenção das mesmas. Contudo, muitas vezes, as normas e regras definidas pelo professor são impostas sem a devida discussão com os alunos, e por vezes, sem que atendam às suas expectativas e necessidades (Estrela, 1992).

No entanto, para que se alcancem os comportamentos disciplinados, ou seja, desempenhos apropriados por parte de um aluno num contexto específico relativo à prática pedagógica, segundo Bernstein (2000) é necessário a aquisição da orientação específica de codificação para esse contexto.

A compreensão sobre a concepção de disciplina é fundamental para compreender o que significa a indisciplina, uma vez que uma não está dissociada da outra. Contudo, ainda assim, esta é de difícil concepção para os professores, visto que revelam alguma dificuldade em definir comportamento indisciplinado, sendo que esta noção aparece associada a problemáticas que assentam em paradigmas de investigação nem sempre universais, tornando difícil definir fronteiras entre ela e conceitos como a agressividade, a violência e a delinquência na escola (Estrela, 2007).

Garcia (2001) refere que uma visão tradicional sobre o seu conceito conduz a que os professores compreendam este fenómeno apenas como um problema comportamental, tendo os alunos como únicos responsáveis. Contudo, o seu conceito e compreensão sobre esta problemática têm evoluído no sentido de repartir as responsabilidades, tendo este também relação com o conceito de disciplina, como tentaremos compreender neste estudo em que comparamos as visões dos alunos com as dos professores. Pinto (2014) refere que *“é difícil fazer uma caracterização generalizável do que é a indisciplina, dado que este processo não é protagonizado uniformemente por professores e alunos e oferece variações por parte de um mesmo professor consoante as situações”*.

A indisciplina, na opinião de alguns investigadores que se apresentam seguidamente, refere-se à oposição da ordem concebida, que pode dificultar ou impossibilitar o processo de ensino-aprendizagem, no caso específico de sala de aula: *"desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula"* (Estrela, 1992); *"uma violação de normas, de valores de prossecução de objetivos ou até de expectativas"* (Rego & Caldeira, 1998); *"os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar"* (Jesus, 1999); *"oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares"* (Estrela, 2007)

Posto isto, pode-se compreender que a indisciplina em sala de aula está ligada a uma dimensão relacional e interativa entre professor e alunos e entre alunos e seus pares (Amado, 2000) e refere-se a atitude ou comportamentos por parte dos alunos que não são legitimadas pelo professor, num contexto de prática pedagógica e que perturbam o normal processo de ensino-aprendizagem (Silva & Neves, 2004).

Apesar da compreensão do papel central do professor no processo de ensino-aprendizagem e na definição das normas e regras de conduta, a concepção de indisciplina

detém um grau de complexidade elevado, podendo variar de acordo com os intervenientes e com a visão inerente a cada um. Pinto (2014) refere que o conceito é suscetível de múltiplas interpretações tomando em consideração os diferentes atores e a conotação dos mesmos perante situações dentro do mesmo contexto.

Por forma a compreender melhor este fenómeno, é importante perceber qual a origem dos comportamentos indisciplinados, que segundo Amado (2001), está ligada a um conjunto de fatores externos e internos que surgem pela diferença entre o ideal da comunidade escolar relativamente ao desenvolvimento global dos alunos e atitude deste perante a aprendizagem. Este autor apresenta sete categorias referentes a possíveis fatores que influenciam a indisciplina: «*Fatores de ordem social e política*» interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza; «*Fatores de ordem familiar*» diferença entre valores da família e da escola, agregado familiar disfuncional, demissão da função socializadora; «*Fatores institucionais formais*» espaços, horários e currículo desajustados aos interesses e ritmos dos alunos; «*Fatores institucionais informais*» interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores; «*Fatores pedagógicos*» métodos e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados; «*Fatores pessoais do professor*» valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos; «*Fatores pessoais do aluno*» interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogênicos.

A indisciplina poderá ser relacionada com fenómenos distintos, que se encontram ligados a uma mesma designação (Estrela e Amado, 2000). Desta forma, tomando em consideração a diversidade de comportamentos abrangidos pelos conceitos de disciplina e indisciplina, Amado e Freire (2009) distinguem três níveis de indisciplina: 1º nível - «Desvio às regras de trabalho na aula» que abrange os incidentes a que é imputado um carácter disruptivo por causarem perturbação ao bom funcionamento da aula; 2º nível – «Perturbação das relações entre pares» que contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de violência e *bullying*; 3º nível - «Problemas da relação professor-aluno» inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a

autoridade e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

Amado e Freire (2009) referem que o primeiro nível envolve um maior número de alunos com diferentes características e que são muito frequentes em comparação com os outros níveis. Este pode ser visto em quase todos os alunos, independentemente das suas características, sendo diferenciados na frequência. Relativamente ao segundo nível, os acontecimentos estão ligados a um aluno, um pequeno grupo ou a uma turma pouco coesa, acontecendo com um número reduzido de professores e diminui com a idade e com os anos de escolaridade dos alunos. No que diz respeito ao terceiro nível de indisciplina, os mesmos autores fazendo referência a Amado (1998), sugerem que apenas um número reduzido de alunos se envolve em incidentes desta natureza, sendo por norma alunos que se encontram na escola apenas porque estão dentro da escolaridade obrigatória. Estes comportamentos são menos frequentes que os do primeiro nível, mas mais do que os do segundo, contudo estes são bastante mais graves, tanto na perspectiva dos alunos como dos professores, devido ao desrespeito, ofensa, desafio e incumprimento das normas instituídas pela escola.

Relativamente à opinião dos professores no que concerne a esta problemática, referenciando Pinto (2014), os níveis de maior gravidade e os comportamentos mais frequentes são os que mais preocupam, sendo que os mais frequentes são os que mais afetam o processo de ensino-aprendizagem, devido a perturbar o ambiente da aula, apesar de não serem considerados graves em si próprios. Por outro lado, os professores atribuem também um carácter perturbador a este tipo de comportamentos devido ao fato de considerarem uma falta de respeito sobre eles. As situações que estes consideram mais graves são os conflitos entre alunos e incidentes que colocam em causa a relação entre professor e aluno.

Uma vez que os comportamentos indisciplinados são uma realidade, é importante que um professor possua recursos e estratégias que conduzam à sua diminuição. Desta forma, Amado (1997) refere três tipos de procedimentos que visam evitar comportamentos de indisciplina: «Prevenção» antecipar as situações; «Correção» reação direta como forma de corrigir no sentido de educar; «Punitivos» quando já não existe uma negociação entre o professor e o aluno.

7.4. Objetivo do estudo

O objetivo deste estudo consiste em realizar uma comparação da visão sobre o conceito de (in)disciplina entre professores e respetivos alunos de uma turma de 8º ano num contexto escolar religioso, verificando se existem diferenças significativas e perceber a sua visão sobre os tipos de indisciplina, suas causas e estratégias de prevenção e punição.

7.5. Metodologia

7.5.1. Amostra

A amostra do estudo é constituída por dois grupos, sendo um composto pelos alunos da turma e outro pelos professores que lecionam a mesma turma.

O grupo de alunos (N=15) é representado por nove rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os treze e dezasseis anos, sendo que 86,7 deste possui 14 anos e 40% dos alunos já reprovaram pelo menos uma vez.

Relativamente ao grupo dos professores (N=10), oito são do sexo feminino e dois do sexo masculino, sendo que 80% encontra-se entre as idades de trinta e um e cinquenta e seis anos e 80% com licenciatura como habilitação académica. No que concerne ao tempo de docência, 10% com sete ou menos anos, 50% possui oito a quinze anos de atividade, 20% entre dezesesseis a vinte cinco anos e 20% com vinte seis ou mais.

7.5.2. Instrumentos e Procedimentos

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram dois Questionários sobre Indisciplina em Contexto Escolar, sendo um destinado a professores (QICE-P), da autoria de Nobre, Fachada & Ribeiro Silva (2017), e outro direcionado para os alunos do terceiro ciclo (QICEA-3ciclo), de Monteiro & Ribeiro Silva (2017).

O QICE-P encontra-se organizado em cinco partes, sendo a A e B relativa à caracterização pessoal e profissional, a C relativa às concepções de disciplina e indisciplina, a D à perspectiva de disciplina e indisciplina em contexto escolar e a E referente às práticas de ensino.

O QICEA-3ciclo está dividido em três partes, sendo a A referente aos dados pessoais, a B ao conceito de disciplina e indisciplina e a D à percepção de disciplina e indisciplina em contexto escolar.

Ambos os questionários foram aplicados aos alunos da turma (em tempo letivo de Apoio ao Estudo) e respetivos professores (em intervalo letivo), tendo os intervenientes sido informados sobre a confidencialidade e anonimato dos dados e uso exclusivo para fins académicos.

O tratamento dos dados foi realizado através do programa IBM SPSS statistics 24, no qual introduzimos os dados recolhidos, aplicando uma estatística descritiva (frequências, média, moda e variância).

7.6. Resultados e discussão

7.6.1. Conceções de Disciplina e Indisciplina

7.6.1.1. Definições de Disciplina

Na seguinte análise, a tabela apresenta valores numéricos que correspondem respetivamente a: 1 – «Discordo totalmente»; 2 – «Discordo parcialmente»; 3 – «Concordo totalmente»; 4 – «Discordo totalmente»; 5 – «Não concordo nem discordo».

A Disciplina visa sobretudo:

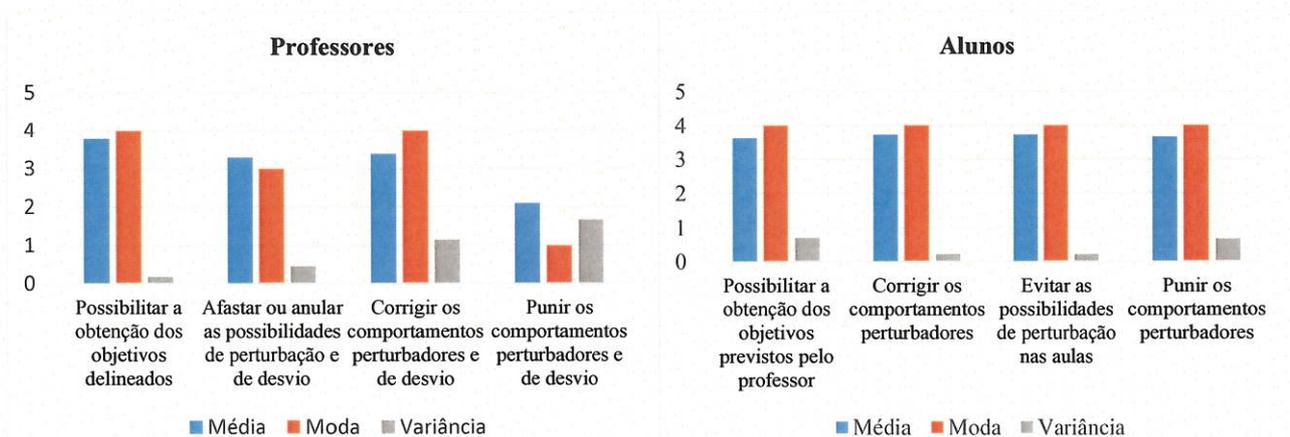


Gráfico 1 – A Disciplina visa sobretudo

| Punir os comportamentos perturbadores | | % | % | |
|--|--------------------|------|---------------|------|
| Discordo totalmente | Professores | 50,0 | Alunos | |
| Discordo parcialmente | | 10,0 | | 6,7 |
| Concordo parcialmente | | 20,0 | | 33,3 |
| Concordo totalmente | | 20,0 | | 46,7 |
| Não concordo nem discordo | | 0,0 | | 13,3 |

Tabela 2 – A Disciplina visa sobretudo:

Ao analisar a opinião dos intervenientes relativamente ao que visa a Disciplina, verificamos que os professores apresentam valores de concordância relativamente a «Possibilitar a obtenção dos objetivos delineados» e «Afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio», e com variância baixa, seguindo a apreciação dos alunos no mesmo sentido, relativamente a estes dois itens. Por outro lado, a opção «Corrigir os comportamentos perturbadores e de desvios» revela concordância por parte de ambos os grupos inquiridos, mas com variância elevada por parte dos professores. O item «Punir os comportamentos perturbadores» é o que apresenta menor concordância entre professores e alunos e inclusive entre professores e seus pares (1,7 de variância), sendo que nesta opção estes apresentam 60% de respostas de desacordo e os alunos 80% no sentido oposto.

A Disciplina está sobretudo associada a:

| Ação pedagógica das professoras | | % | % | |
|--|--------------------|------|---------------|------|
| Discordo totalmente | Professores | 30,0 | Alunos | |
| Discordo parcialmente | | 30,0 | | 0,0 |
| Concordo parcialmente | | 0,0 | | 26,7 |
| Concordo totalmente | | 10,0 | | 66,7 |
| Não concordo nem discordo | | 30,0 | | 6,7 |

Tabela 3 – Ação pedagógica das professoras

| Ação pedagógica dos professores | | % | % | |
|--|--------------------|------|---------------|------|
| Discordo totalmente | Professores | 30,0 | Alunos | |
| Discordo parcialmente | | 30,0 | | 0,0 |
| Concordo parcialmente | | 0,0 | | 33,3 |
| Concordo totalmente | | 10,0 | | 53,3 |
| Não concordo nem discordo | | 30,0 | | 6,7 |

Tabela 4 – Ação pedagógica dos professores

Relativamente à forma como os inquiridos associam a ação pedagógica das professoras e dos professores, verificamos que existem diferenças significativas nas respostas entre professores e alunos, sendo que os primeiros afirmam discordar totalmente ou parcialmente de ambas as associações, contudo os alunos, na sua maioria (93,4% relativamente à ação pedagógica das professoras e 86,6% aos professores), concordam parcialmente ou totalmente com as mesmas.

| Competência pedagógica do professor | % | % |
|-------------------------------------|------|------|
| Discordo totalmente | 20,0 | 0,0 |
| Discordo parcialmente | 10,0 | 13,3 |
| Concordo parcialmente | 40,0 | 40,0 |
| Concordo totalmente | 20,0 | 40,0 |
| Não concordo nem discordo | 10,0 | 6,7 |

Tabela 5 – Competência pedagógica do professor

Verificamos também, na tabela 4, que os professores discordam com maior frequência que a «Competência pedagógica do professor» está associada à Disciplina.

Nas restantes opções, seguidamente transcritas, tanto os professores como os alunos apresentam grande maioria de respostas em que concordam parcialmente ou totalmente ($\geq 90\%$): «Definição de regras pelo professor», «Relação entre alunos e o(a) professor(a)», «Uma aplicação consistem das regras pelos professores», «Uma construção de um clima aberto de trabalho com o aluno», «Responsabilização do aluno», «Respeito pela autoridade de cargo do professor», «Definição de regras em conjunto com os alunos»; «Clima relacional entre os próprios alunos» e «Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos».

7.6.1.2. Definições de Indisciplina

O significado de Indisciplina diz respeito sobretudo a:

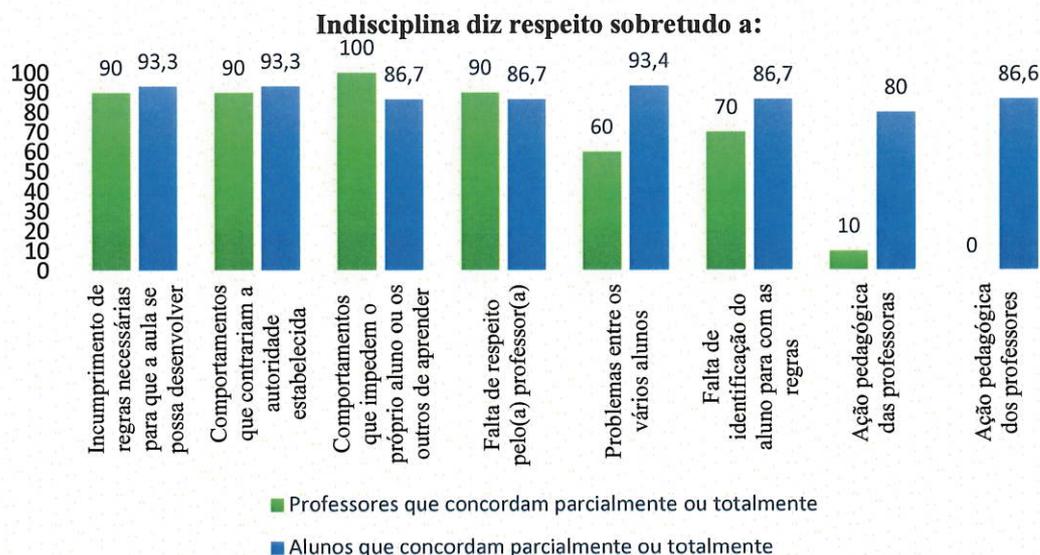


Gráfico 2 – Indisciplina diz respeito sobretudo a:

Relativamente à visão dos dois grupos de inquiridos sobre o significado ou expressões de indisciplina, verifica-se que ambos apresentam níveis de concordância superiores a 85% nas respostas «*Incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver*», «*Comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida*», «*Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender*», «*Falta de respeito pelo(a) professor(a)*».

No entanto, no que concerne às respostas «*Problemas entre os vários alunos*» e «*Falta de identificação do aluno para com as regras*», já se verifica diferença de resultados entre grupos de inquiridos, sendo que os alunos continuam a apresentar valores superiores a 85% e os professores apresentam 60% relativamente à primeira questão e 70% à segunda. Mas a maior diferença entre resultados verificou-se nas opções «*Ação pedagógica das professoras*» (professores - 10% e alunos – 80%) e «*Ação pedagógica dos professores*» (professores – 0% e alunos – 86,6%).

7.6.2. Disciplina e Indisciplina em Contexto Escolar

Fatores que conduzem à indisciplina

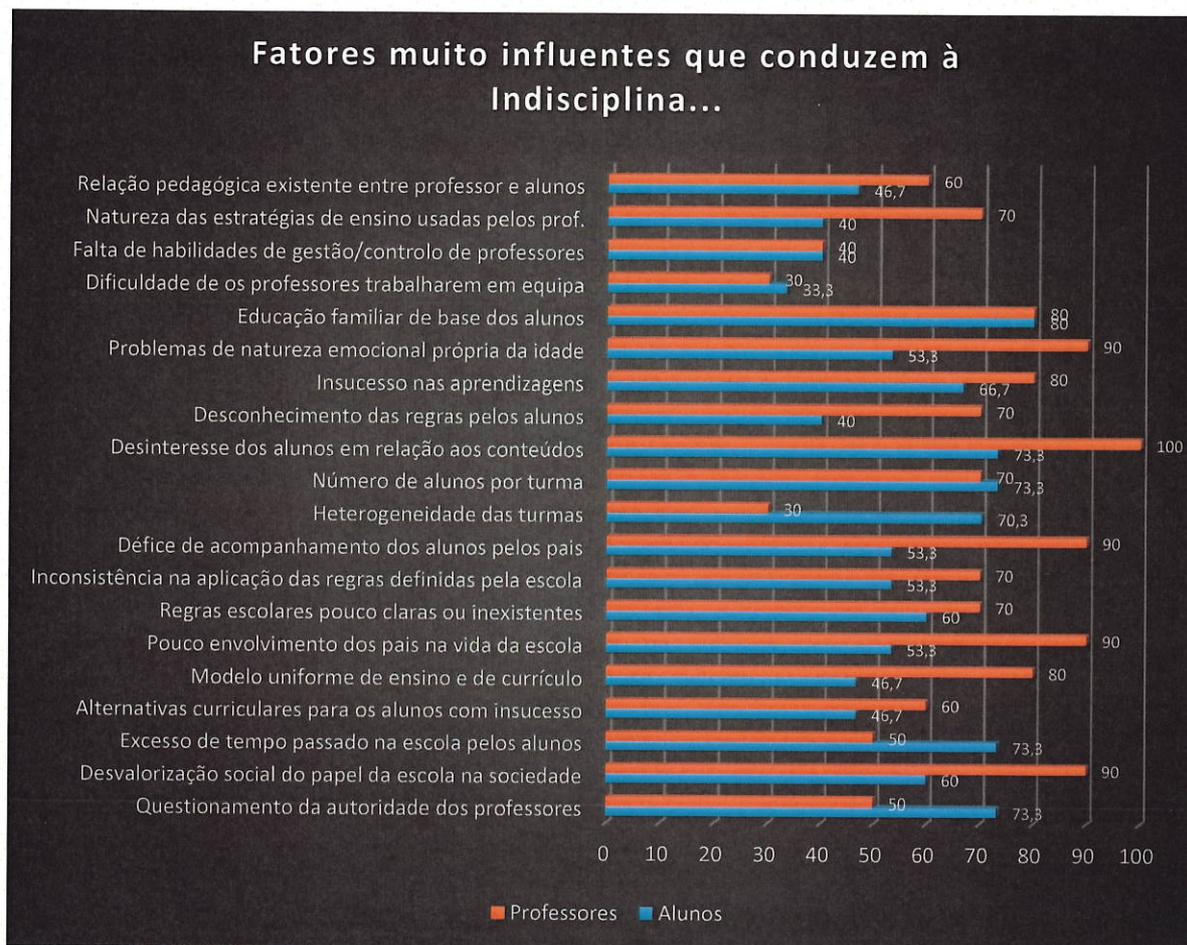


Gráfico 3 – Fatores muito influentes que conduzem à indisciplina

No gráfico 3 verificamos que existem diversos fatores condutores à indisciplina que são vistos com graus de importância distintos por parte de alunos e professores. Relativamente aos fatores em que os professores atribuem maior grau de influência em comparação com os alunos (diferença $\geq 30\%$), verificamos: «Desvalorização social do papel da escola na sociedade» (professores 90% e alunos 60%), «Modelo uniforme de ensino e de currículo» (professores 80% e alunos 46,7%), «Pouco envolvimento dos pais na vida da escola» e «Défice de acompanhamento dos alunos pelos pais» (professores 90% e alunos 53,3%), «Desconhecimento das regras pelos alunos» (professores 70% e alunos 40%), «Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria idade» (professores 90% e alunos 53,3%) e «Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores» (professores 70% e alunos 40%).

No que concerne aos fatores em que os alunos atribuem maior grau de influência em comparação com os professores (diferença $\geq 20\%$), verificamos os seguintes: «*Questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores*» (professores 50% e alunos 73,3%), «*Excesso de tempo passado na escola pelos alunos*» (professores 50% e alunos 73,3%) e «*Heterogeneidade das turmas*» (professores 30% e alunos 70,3%).

Relativamente aos fatores que os professores consideram, com maior frequência, como muito influentes, destacam-se os seguintes (com frequência $\geq 80\%$): com 100% «*Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas*»; com 90% «*Pouco envolvimento dos pais na vida da escola*», «*Défice de acompanhamento dos alunos pelos pais*», «*Desvalorização social do papel da escola na sociedade*» e «*Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria idade*»; com 80% «*Modelo uniforme de ensino e de currículo*», «*Insucesso nas aprendizagens*» e «*Educação familiar de base dos alunos*» com 80%, sendo este último o fator que os alunos mais vezes referem como muito influente (80%)

Na visão dos alunos, os fatores que revelaram maior incidência como muito influente foram os seguintes: com 73,3% «*Questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores*» e «*Excesso de tempo passado na escola pelos alunos*», «*Número de alunos por turma*» e «*Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas*»; com 70,3% «*Heterogeneidade das turmas*».

Grau de gravidade dos comportamentos e frequências de ocorrência

| Gravidade e Frequência | Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula | | Contraria ideias do professor procurando justificar as suas | | Não ajuda colegas | | Não faz o trabalho de casa | | Agride colegas | |
|------------------------|---|--------|---|--------|-------------------|--------|----------------------------|--------|----------------|--------|
| | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos | Prof. | Alunos |
| Pouco grave | 0% | 40% | 30% | 60% | 100% | 60% | 50% | 40% | 0% | 6,7% |
| Muito grave | 100% | 53,3% | 20% | 33,3% | 0% | 33,3% | 50% | 46,7% | 100% | 93,3% |
| Pouco frequente | 60% | 53,3% | 90% | 66,7% | 20% | 53,3% | 70% | 26,7% | 20% | 53,3% |
| Muito frequente | 40% | 40% | 10% | 13,3% | 80% | 33,3% | 30% | 66,7% | 30% | 26,7% |

Tabela 6 - Grau de gravidade dos comportamento e frequências de ocorrência

Na análise dos resultados referentes ao grau de gravidade dos comportamentos descritos verificámos que apenas em um destes se verifica uma grande diferença relativamente a atribuição de muito grave, o qual acontece na resposta «*Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula*», sendo que 100% dos professores refere como muito grave e apenas 53,3% dos alunos a classifica dessa forma. Por outro lado, o comportamento «*Contraria ideias do professor procurando justificar as suas*» é vista com maior frequência como pouco grave entre os alunos (60%) do que pelos professores (30%), dos quais, 50% refere este acontecimento como nada grave.

Relativamente à frequência com que os inquiridos julgam ocorrer os comportamentos, destaca-se, na comparação entre grupos, o «*Não ajuda os colegas*», na medida em que 80% dos professores inquiridos refere que é muito frequente e apenas 33,3% dos alunos o refere como tal. Já relativamente a «*Não faz o trabalho de casa*», 70% dos professores refere que é pouco frequente e 66,7% dos alunos que é muito frequente. No comportamento «*Agride os colegas*», 80% dos alunos mencionam a sua ocorrência com pouca ou muita frequência e 50% dos professores refere este como nada frequente.

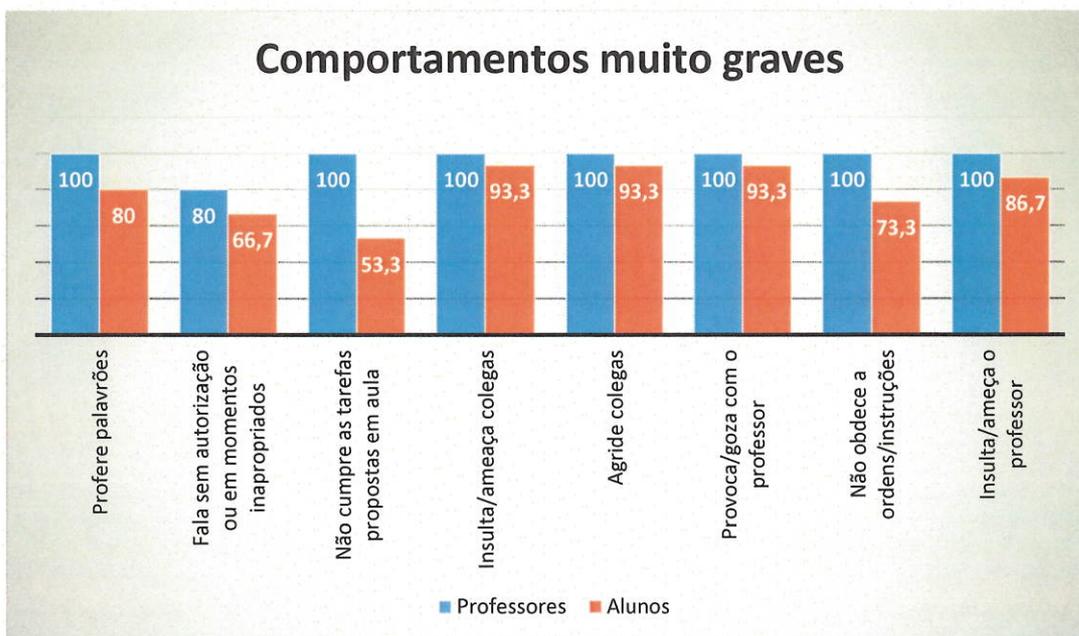


Gráfico 4 – Comportamentos muito graves

No que concerne aos comportamentos que os inquiridos consideram ser de maior gravidade, podemos verificar no gráfico 4 que em apenas um dos casos, «*Não cumpre as tarefas propostas em aula*» os professores e alunos não possuem uma visão semelhante.

De destacar também, são os casos «*Insulta/ameaça colegas*», «*Agride colegas*» e «*Provoca/goza com o professor*», nos quais 100% dos professores considera muito grave e 93,3% dos alunos também, ou seja, quase a totalidade dos inquiridos dos dois grupos, o que revela grande concordância sobre a gravidade destes comportamentos numa sala de aula.

7.7. Conclusões

Através dos dados recolhidos e analisados, verificamos que professores e alunos possuem uma visão bastante aproximada sobre diversos parâmetros referentes às concepções de disciplina, contudo estes apresentam uma visão contraditória relativamente à Disciplina visar sobretudo punir comportamentos perturbadores e de desvio, estando os alunos em acordo e os professores em desacordo com a afirmação. Relativamente aos fatores que se associam à Disciplina, professores e alunos encontram-se em sintonia à exceção do indicador referente à *ação pedagógica dos professores e professoras*, sendo que os alunos atribuem maior associação a este fator, em contraste com os professores que discordam em grande maioria.

Relativamente às concepções de Indisciplina, verificam-se opiniões bastante distintas entre alunos e professores, sendo que os primeiros estão maioritariamente de acordo que a Indisciplina diz respeito sobretudo à *ação pedagógica dos professores e das professoras* e os segundos discordam por completo desta opinião.

No que concerne aos fatores que conduzem à indisciplina em sala de aula, as opiniões entre alunos e professores já se distanciam com maior frequência, destacando-se os fatores, falta de acompanhamento dos pais na vida da escola e dos seus filhos, tendo os professores destacado estes como muito influentes, ao contrário dos alunos. Neste caso, a opinião dos professores vai ao encontro dos autores Mendes & Alves (1997) que referem que alguns dos fatores de risco que contribuem para os problemas de indisciplina encontram-se no funcionamento das famílias, assumindo assim o contexto familiar uma importância elevada no estabelecimento de ocorrências de comportamentos de indisciplina. Em sentido inverso surge a heterogeneidade das turmas, sendo este de grande influência na opinião dos alunos e de pouca para os professores. Já os fatores que criaram maior consenso, como muito influentes para o estabelecimento de Indisciplina, foram o número de alunos por turma, a educação familiar de base e o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos, sendo que este último é corroborado pelo autor Nizet (1984), que

refere as manifestações de agressividade, violência e inquietude de alguns alunos poderão estar relacionados com o não encontrar na escola o que os satisfaça a nível dos conteúdos de aprendizagem, interação e organização.

O não cumprimento deliberadamente das tarefas propostas em aula é um comportamento que todos os professores inquiridos veem como muito grave, em contraste com metade dos alunos que o vêem como pouco ou nada grave. Contudo professores e alunos encontram-se em sintonia relativamente à visão sobre a gravidade dos restantes comportamentos. Já os que são vistos de forma distinta em relação à sua frequência em sala de aula, destacam-se o não ajudar dos colegas e o não realizar os trabalhos de casa, sendo que no primeiro caso os professores sugerem que é muito frequente e no segundo pouco frequente e os alunos o inverso.

8. Conclusão do Relatório

Finalizada esta etapa da vida académica, resta-nos concluir com um agradecimento por esta oportunidade de conduzir uma turma, integrar uma comunidade escolar e experienciar a profissão de docente, pela qual temos tanto fascínio.

O EP foi muito importante para a nossa formação enquanto futuros professores, pelo facto de ter proporcionado um leque alargado de experiências e desafios que tiveram um grande contributo para o desenvolvimento das nossas capacidades pedagógicas.

As aprendizagens foram muitas, bem como as experiências e dificuldades que nos colocaram à prova e promoveram a aquisição de novas competências. De destacar são a consciencialização da importância do planeamento e da reflexão, para a eficácia da intervenção do professor e do estagiário em particular, tendo assumido a análise reflexiva um papel de grande destaque na medida em colocou em confronto os conhecimentos teóricos com a prática. A elaboração deste relatório, segue neste mesmo sentido, pelo que permitiu, acima de tudo, analisar e refletir sobre toda a nossa prática como docente, bem como sobre as opções tomadas.

De realçar também a importância dos professores que nos acompanharam, apoiaram e orientaram neste percurso, com especial ênfase para o professor orientador da escola, Dr. Diogo Simões, que foi incansável, dedicado e sempre disponível para nos auxiliar no desenvolvimento da nossa prática pedagógica e também para a Prof. Dr.^a Elsa Silva, pelo acompanhamento, apoio e interesse pela nossa progressão.

Olhando em retrospectiva para as expectativas iniciais descritas no PFI, realço que estas foram alcançadas e por vezes até excedidas pela positiva. Por outro lado, todos os fatores propostos para melhorar obtiveram evolução e todas as tarefas propostas para desempenhar, foram colocadas em prática.

Contudo, ainda muito está por aprender e experienciar, visto que a formação deverá ser contínua, tendo a consciência que os conhecimentos, teorias e técnicas estão em constante evolução e mutação.

Finalizo assim esta etapa com a convicção que adquiri as competências essenciais para o desempenho de uma prática docente eficaz e o entusiasmo de me tornar um profissional exemplar.

9. Referências bibliográficas

- Alho, S.; Nunes, C. (2009) – Contributos do Diretor de Turma para a relação Escola-Família. Educação - Porto Alegre, v. 32, n. 2;
- Afonso, A. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga: I.E.P.-C.E.E.P. - Universidade do Minho;
- Amado, J. (1991). A Indisciplina na Escola. Revista "O Professor". Nº 13. 3ª Edição;
- Amado, J. (1997) - Atas do Congresso "Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino". S.P.C.E. Lisboa;
- Amado, J. (1998). Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada na íntegra);
- Amado, J. (2000) - A construção da disciplina na escola, Suportes teórico-práticos. Porto: Edições Asa;
- Amado, J. (2001) - Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula. Porto: Asa Editores, 1ª edição;
- Amado, J. & Freire, I. (2009) - A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina;
- Barbosa, F. (2009) - Indisciplina escolar: diferentes olhares teóricos. IX congresso Nacional de Educação – Educere. III encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUPCR;
- Bastos, F.; Hoshi, R.; Júnior, J.; Pastre, C.; Vanderlei, L. (2008) - Lesões Desportivas na Ginástica Artística: Estudo a Partir de Morbidade Referida. Revista

Brasileira Medicina do Desporto – Vol. 14, No 5. Consultado em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbme/v14n5/08.pdf>;

- Bento, J. (1987) - Planeamento e Avaliação em Educação Física. Coleção Horizonte da Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa;
- Bento, J. (1998) - Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte;
- Bento, J. (2003) - Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte. 3º Ed;
- Bernstein, B. (2000) - Pedagogy symbolic control and identity. Teory, research, critique. Revised Edition, Oxford. New York;
- Bossle, F. (2002) - Planeamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. Movimento, Porto Alegre. V8, nº1. Disponível em internet <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2635/1261>. Acesso em 10 maio 2017;
- Carvalho, J. (1998) - Comportamentos desviantes. Campos, P. Psicologia de Desenvolvimento de Jovens. Universidade Aberta;
- Clemente, F. Rocha, R. (2012) - Jogos reduzidos na educação física: efeitos na intensidade de prática. Jornal Brasileiro de Biomotricidade, v. 6, n. 4, p. 254-260;
- Estrela, M. (1992) - Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto Editora (1ª edição);
- Estrela, M. (1994) - Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto Editora (2ª edição);
- Estrela, M. & Amado, J. (2000) - Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspetiva pedagógica. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIV, 249-271;
- Estrela, M. (2007) - A Indisciplina, os professores e a sua formação In S. Caldeira (Coord.). Des(ordem) na Escola: mitos e realidades. Coimbra: Quarteto, p 23-42;

- Francisco, M. & Pereira, S. (2004) - Supervisão e Sucesso do desempenho do aluno no estágio, disponível em internet <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>. Acesso em 20 maio 2017;
- Fernandes, G. (1997) - Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar? Lisboa: Editorial Presença;
- Fonseca, S.; Moleiro, C.; Sales, C. (2009) - Violence in portuguese schools national report. *Jornal Internacional da Violência e Escola*. Volume 9. Setembro;
- Freire, P. (2002) - *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 25ª ed;
- Garcia, E. (2001) - *Educacion Física y Género*. Editorial Gymnos: Madrid;
- Giordan, A. & Vecchi, G. (1996) - *As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Traduzido por Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Heyward, V. (2004) - *Avaliação Física e Prescrição de Exercício: técnicas avançadas*; Porto Alegre: Artes Médicas. 4ª ed;
- Jesus, S. (1999) - *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Coleção cadernos do CRIAP. Porto: Asa Editores;
- Jesus, S. (2001) - *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* 3ª ed. Porto: Asa;
- Lovisolo, H.; Vianna, J. (2009) - *Projetos de inclusão social através do desporto: notas sobre a avaliação*;
- Ludens, H. (2000) – *A origem da cultura do jogo*. (4º ed). São Paulo;
- Lobo, A. (2008) - *Violência nas escolas: causas e consequências*. Acedido em 2 de Agosto de 2017, em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13423>;
- Marques, R. (2002) - *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença;

- Mendes, F., Alves, J. (1997). Educação e Tecnologia. Revista do Instituto Politécnico da Guarda, 20, p.153-177;
- Nizet, J. (1984). Violence et Ennui: Malaise au Quotidien dans les Relations Professeurs-Elèves. Paris. PUF;
- Pacheco, J. (1994). A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma. Porto: Porto Editora;
- Piéron, M. (1992) - Pedagogie des activités physiques et du sport. Coleção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris;
- Piéron, M. (1996) - Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Faculdade de Motricidade Humana;
- Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas. Barcelona: INDE Publicaciones;
- Pinto, S. (2014) - Indisciplina na sala de aula - A perspetiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Quina, J., Costa, F. C., & Diniz, J. (1995) - Análise da Informação Retida pelos Alunos em Aulas de Educação Física. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física 12.
- Rego, I. & Caldeira, S. (1998) - Perspetivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: Um estudo exploratório. Revista Portuguesa de Educação, p. 83-107;
- Ribeiro, L. (1999) - Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora;
- Roldão, M. (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão;
- Sá Teles, F. (2014) - A importância do voleibol enquanto conteúdo das aulas de Educação Física do 6º ao 9º ano. Educação Física Deportes, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 19 - Nº 194, disponível em internet <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 16 maio 2017;

- Sarmento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998) - Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto. Cruz Quebrada;
- Siedentop, D. (1998) Aprender a Enseñar la Educación Física. Barcelona: INDE;
- Silva, P. & Neves, I. (2004) - O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. Revista de Educação, vol. XII - nº2, p. 37-57.

Outros Documentos

- Currículo Nacional do Ensino Básico (2011) – Competências essenciais. Publicado no Diário da República, de 23 de dezembro, Despacho n.º 17169/2011 que revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais;
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de junho de 2001. Diário da República nº 129 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa;
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República nº 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa;
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro de 2005. Diário da República nº 3 – I Série B. Ministério da Educação. Lisboa;
- Fachada, M.; Nobre, P. & Silva, E. (2016) - Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio 2016/17 – Material de Apoio do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Editado pela FCDEF-UC;
- Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Professores (QICE-P) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017);
- Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (QICEA-3ciclo) de Monteiro, G. & Ribeiro Silva, E. (2017).

Anexos

Anexo I – Modelo de Plano de Aula

| Plano Aula | | | |
|----------------------------|-------------|---------------------------|------------------|
| Professor(a): | | Data: | Hora: |
| Ano/Turma: | Período: 1º | Local/Espaço: Pavilhão | |
| Nº da aula: | U.D.: | Nº de aula / U.D.: | Duração da aula: |
| Nº de alunos previstos: 22 | | Nº de alunos dispensados: | |
| Função didática: | | | |
| Recursos materiais: | | | |
| Objetivos da aula: | | | |

| Tempo | | Objetivos específicos | Descrição da tarefa / Organização | Componentes Críticas | Estilos de Ensino |
|---|---|-----------------------|-----------------------------------|----------------------|-------------------|
| T | P | | | | |
| Parte Inicial da Aula | | | | | |
| | | | | | |
| Parte Fundamental da Aula | | | | | |
| | | | | | |
| Parte Final da Aula | | | | | |
| | | | | | |
| Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência): | | | | | |
| | | | | | |

Anexo II – Modelo de Relatório de Aula

| Relatório de 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: | | Objetivos da aula: | |
| Recursos materiais: | | | |

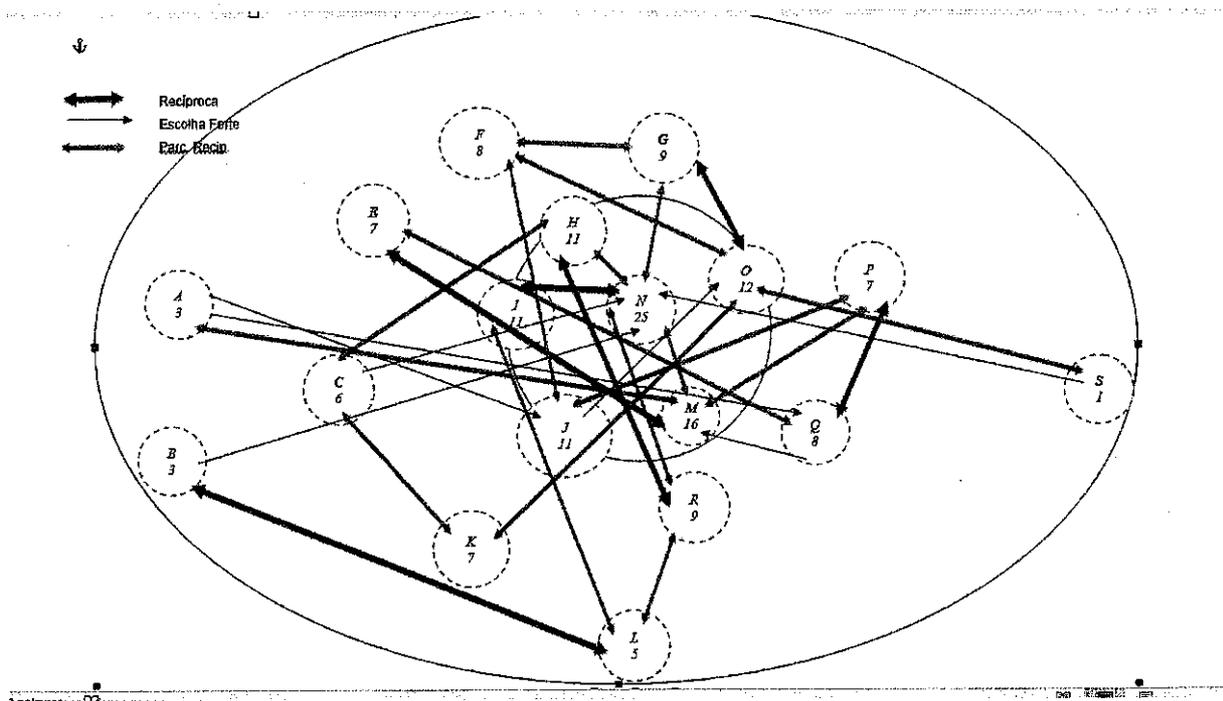
| Reflexão Crítica / Relatório da Aula: |
|---|
| <u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor): |
| <u>Instrução:</u> |
| <u>Gestão:</u> |
| <u>Clima:</u> |
| <u>Disciplina:</u> |
| <u>Decisões de ajustamento:</u> |
| <u>Aspetos positivos mais salientes:</u> |
| <u>Oportunidades de melhoria:</u> |

Anexo III – Modelo de Ficha de Observação de 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: | |
| Recursos materiais: | | | |
| Função didática: | | Objetivos da aula: | |

| | | MB | B | Suf | Insuf |
|--|--|----|---|-----|-------|
| | Coerência com a UD | | | | |
| | Especificação | | | | |
| | Correção das estratégias de ensino | | | | |
| | Clareza | | | | |
| Instrução | - Começa a aula no horário | | | | |
| | - Explica os objetivos da aula relacionando-os com as tarefas das aulas anteriores e posteriores | | | | |
| | - Organiza as atividades de modo a observar e controlar a aula em todos os momentos. | | | | |
| | - Recorre aos alunos para demonstrar, corrigir e transmitir conteúdos, explicando oportunamente a matéria. | | | | |
| | - Fornece feedbacks positivos, descritivos/prescritivos e interrogativos correta e oportunamente. | | | | |
| | - Verifica o resultado pretendido. | | | | |
| Gestão | - Realiza o balanço da aula da atividade, controlando a aquisição de conteúdos, fazendo ligação à aula seguinte da UD. | | | | |
| | - Gere o tempo de aula em relação ao material e constituição dos grupos de acordo no plano de aula. | | | | |
| | - Organiza corretamente os espaços destinados para a aula. | | | | |
| Clima / Disciplina | - Transita de tarefa de forma organizada, eficaz e fluida. | | | | |
| | - Intervém de forma correta e sistemática. | | | | |
| | - Motiva e transmite entusiasmo aos alunos de forma controlada. | | | | |
| | - Comunica de forma audível, clara e acessível. | | | | |
| | - Utiliza a comunicação não verbal. | | | | |
| | - Adapta-se às situações imprevistas, concorrendo para o objetivo da aula. | | | | |
| <p>Planeamento da aula (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor):</p> <p>Instrução:</p> <p>Gestão:</p> <p>Clima:</p> <p>Disciplina:</p> <p>Decisões de ajustamento:</p> <p>Aspetos positivos mais salientes:</p> <p>Oportunidades de melhoria:</p> | | | | | |

Anexo IV – Sociograma



Anexo V – Exemplo de Avaliação Diagnóstica



Colégio Salesiano Mogoforos



Ficha de Avaliação Diagnóstica – Voleibol

Ano: 8º

Turma: B

Data: 26/04/2017

Fundação SALESIANOS

| Nº | Nome | Técnica | | | | Conhecimento e Respeito das regras | Tática | | Total |
|-------|------|----------------|---------|-------------------|---------------|------------------------------------|----------------|---------|-------|
| | | Passo de dedos | Mandete | Serviço por baixo | Deslocamentos | | Posicionamento | Atitude | |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | |
| TURMA | | | | | | | | | |

Escola de apreciação

1
Não Realiza

2
Realiza com algumas incorreções

3
Realiza com correção

Tiago Correia

Anexo VI – Exemplo de Avaliação Formativa

| Mês | | | | | | | |
|------|--|--|--|--|--|--|--|
| Dia | | | | | | | |
| Aula | | | | | | | |
| UD | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |

Anexo VII – Exemplo de Avaliação Sumativa

| Nº | Nome | Elementos Aeróbicos | | | | Flexibilidade/Equilíbrio/Agilidade | | | | | Postura, Ritmo, Sequência e Estímulo | Classificação Final |
|----|------|----------------------------------|----------------------------------|---------------|---|------------------------------------|------|-------|----------------------|---------------------------|--------------------------------------|---------------------|
| | | Rol. Retag. com Pernas Afastadas | Rol. Frente com Pernas Afastadas | Roda / Rodada | Apoio Facial Invertido (Pino) de Cabeça | Ponte | Yela | Avião | Flexão Tronco Frente | Salto Engripado / Tesoura | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | |

| Escala de Apreciação Cinésica Solo | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Calacece com as mãos inferiores flutuar, com as mãos na fele das aranhas, estirando-se para cá e lá. | Calacece correta das mãos na fele, não arredando o carter esportivo. | Executa o elemento à retaguarda, mantendo a direção do movimento, terminando com as pernas flutuar e semi-afastadas. | Executa o elemento, mantendo a direção do movimento, terminando com as pernas flutuar e afastadas, a que difíceis se repulsa do braço. | Realiza o movimento completo, terminando com as pernas afastadas e em ponteira, na direção da ponta do partido e em perfeito equilíbrio. |
| Calacece na posição de adotar, passando de um de equilíbrio para a frente, estirando-se para cá e lá. | Calacece correta das mãos na fele, realiza o elemento à frente (marcada na linha da manilha), o carter é firme e o elemento se termina com as pernas em perfeito equilíbrio. | Executa o elemento à frente, mantendo a direção do movimento, com as pernas afastadas, a que difíceis se repulsa do braço. | Executa o elemento, mantendo a direção do movimento, terminando com as pernas afastadas, mas de forma de equilíbrio. | Realiza o movimento completo, terminando com as pernas afastadas e em ponteira, na direção da ponta do partido e em perfeito equilíbrio. |
| Calacece as mãos na fele e realiza o elemento, mantendo a direção do movimento e não realiza a fele de um. | Calacece as mãos na fele próximas das pernas e realiza o elemento na posição de um. | Calacece as mãos na fele afastadas das pernas, mas não para a fele de um; Engrupo corretamente na fele de contacto do carter com a fele. | Realiza a repulsa das mãos para a fele de um; Termina o carter de pé, com as pernas afastadas para a fele de um de equilíbrio. | Realiza o movimento completo, com fele de um, engripado e ponteira e terminando na posição de pé com as pernas afastadas, em equilíbrio. |
| Realiza a posição inicial, com as mãos de um das M.S. | Realiza a posição inicial, com as mãos de uma das M.S. | Elevação das M. Apalar alternadas na recepção anula. | Extensão bastante afastada das M. na trajetória aérea, com alinhamento vertical. | Alinhamento das pernas, finalizando na linha do movimento. Barrente afastamento em todas as pernas e sola. |
| Realiza a posição inicial, com as mãos de um das M.S. | Realiza a posição inicial, com as mãos de uma das M.S. | Apalar múltiplas das M. na recepção anula, recepção de cintura plástica. | Extensão da junção das M. na trajetória aérea, com alinhamento vertical. | Repulsa das M.S. e alinhamento das pernas, finalizando na linha do movimento. |
| Calacece na posição inicial de um das M.S. e realiza o elemento e não realiza a fele de um. | Apalar as mãos na fele de um das M.S. e realiza o elemento e não realiza a fele de um. | Realiza a fele, flutua no braço e realiza o elemento de um das M.S. e realiza o elemento e não realiza a fele de um. | Executa o elemento finalizado com as pernas de um das M.S. e realiza o elemento e não realiza a fele de um. | Realiza o movimento completo, mantendo o alinhamento vertical do corpo, repulsa do movimento e realiza o elemento e não realiza a fele de um. |
| Calacece as mãos e realiza o elemento. | Calacece o elemento as mãos na fele e realiza o elemento e não realiza a fele de um. | Eleva bastante a cintura plástica, mantendo as pernas flutuar e afastadas. | Dono que extensão do braço, mantendo o elemento completamente as pernas. | Extensão completa do braço e ponteira (unidas). O carter dirige para cá e lá. |
| Não realiza a cintura plástica de um. | Eleva pouco a cintura plástica de um. | Eleva a cintura plástica, mantendo a tração e as pernas na vertical. Difícil de manter a posição. | Barrente a elevação de cintura plástica M.S. cantada com que ficam totalmente na vertical. | Elevação e alinhamento de cintura plástica M.S. Cantada com a posição 3 repulsa. |
| Não realiza o equilíbrio, com as mãos de um das M.S. e realiza o elemento. | Realiza o equilíbrio, mantendo as mãos de um das M.S. | Calacece as mãos de um das M.S. e realiza o elemento e não realiza a fele de um. | Extensão completa do membro inferior e superior. O afastamento das M.S. não afeta a 90° a tração não fica totalmente paralela ao chão. | M.S. em ponteira e com as pernas afastadas. Flexão do tronco à frente, melhor dirigida para a frente M.S. em ponteira. Mantor a posição durante 3 segundos. |

| 1 | | | | | | | | 0,00 | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|------|------|
| 2 | | | | | | | | 0,00 | 0,00 |
| 3 | | | | | | | | 0,00 | |
| 4 | | | | | | | | 0,00 | |
| 5 | | | | | | | | 0,00 | |
| 6 | | | | | | | | 0,00 | |
| 7 | | | | | | | | 0,00 | |
| 8 | | | | | | | | 0,00 | |
| 9 | | | | | | | | 0,00 | 0,00 |
| 10 | | | | | | | | 0,00 | 0,00 |
| 11 | | | | | | | | 0,00 | 0,00 |
| 12 | | | | | | | | 0,00 | |
| 13 | | | | | | | | 0,00 | |
| 14 | | | | | | | | 0,00 | 0,00 |
| 15 | | | | | | | | 0,00 | 0,00 |
| 16 | | | | | | | | 0,00 | |
| 17 | | | | | | | | 0,00 | |
| 18 | | | | | | | | 0,00 | |
| 19 | | | | | | | | 0,00 | |

Certificado de Participação



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

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

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Dr. Tanzi António de Castro Morais

(Centro de Formação Salesianos)



6ª Oficina de Ideias em Educação Física

Certificado de participação

Certifica-se que Prof. Paulo Samuel R. C. Corvêa participou na 6ª Oficina de Ideias em Educação Física, realizada pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o tema "Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em Educação Física".

A Coordenação do Núcleo de Educação Física da Universidade de Coimbra

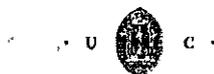
(Prof. Doutora Elsa Silva)

O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Cotimbra, 26 de abril de 2017

Anexo X - Certificados III Jornadas (Solidárias) Científico Pedagógicas



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

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

Certifica-se que

Tiago Manuel Martins Gomes Loureiro

apresentou a componente de investigação do

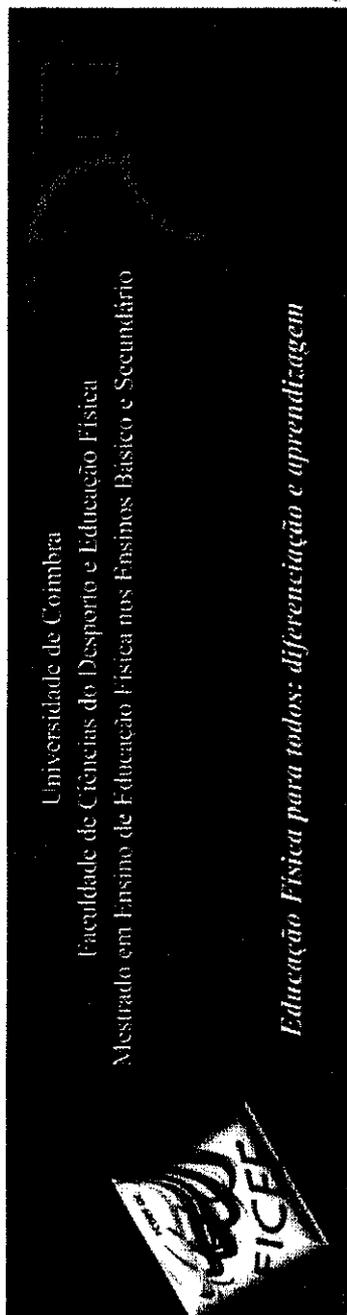
Relatório de Estágio

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof.ª Doutora Elsa Raposo da Silva)

Anexo XI - Certificado Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



CERTIFICA-SE QUE

[Handwritten signature]

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 MEEFEB

(Prof.ª Daurana Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor do FCEEF-UC

(Prof. Doutor António José Figueiredo)

Anexo XII - Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores (QICEP-3ciclo)

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



QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – professores.

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

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

A – Dados Pessoais
(para cada item assinalar com X uma opção)

1 - Género: Masculino Feminino

2 - Idade: Até 30 anos Entre 31 e 45 anos Entre 46 e 56 anos 57 ou mais

3 - Formação Académica: Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

B – Dados Profissionais
(para cada item assinalar com X uma opção)

4 - Tempo de docência: Até 7 anos Entre 8 e 15 anos Entre 16 e 25 anos 26 anos ou mais

5 - Nível de Ensino que leciona: 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário

6 - Indique a disciplina que leciona com maior carga horária: _____

C – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

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

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

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



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

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

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



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

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

| São fatores de indisciplina... | Pouco Influente | Muito influente | Não sei/ Não respondo |
|--|-----------------|-----------------|-----------------------|
| 8a. questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores | | | |
| 8b. desvalorização social do papel da escola na sociedade | | | |
| 8c. excesso de tempo passado na escola pelos alunos | | | |
| 8d. características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso | | | |
| 8e. modelo uniforme de ensino e de currículo | | | |
| 8f. falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas | | | |
| 8g. pouco envolvimento dos pais na vida da escola | | | |
| 8h. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes | | | |
| 8i. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola | | | |
| 8j. défice de acompanhamento dos alunos pelos pais | | | |
| 8k. heterogeneidade das turmas | | | |
| 8l. número de alunos por turma | | | |
| 8m. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas | | | |
| 8n. desconhecimento das regras pelos alunos | | | |
| 8o. insucesso nas aprendizagens | | | |
| 8p. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção) | | | |
| 8q. educação familiar de base dos alunos | | | |
| 8r. falta de responsabilização do aluno pelo professor | | | |
| 8s. dificuldade de os professores trabalharem em equipa | | | |
| 8t. falta de formação de professores | | | |
| 8u. défice de habilidades de gestão/controlo de professores | | | |
| 8v. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores | | | |
| 8w. natureza da relação pedagógica proposta pelos professores | | | |
| 8x. outro (especifique): | | | |

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

Diminuiu Estagnou Aumentou Aumentou significativamente

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

Nunca Raramente Muitas vezes Constantemente

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

Alunos Alunas Não se diferencia

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

Sim, de forma regular Sim, pontualmente Não

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

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



E – PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

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

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

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

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

16 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.
 No seu caso particular, como reage à ocorrência de situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (indique a frequência de cada reação em cada uma das situações)

| Perante situações de MENOR gravidade: | Frequência | | | |
|---|------------|----------|--------------|--------|
| | nunca | às vezes | muitas vezes | sempre |
| 161a. Ignoro | | | | |
| 161b. Faço advertência no momento da infração | | | | |
| 161c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação | | | | |
| 161d. Aguardo o fim da aula e converso com o aluno | | | | |
| 161e. Relembro as regras | | | | |
| 161f. Termino ou modifico imediatamente a atividade | | | | |
| 161g. Conduzo o aluno a uma autorreflexão | | | | |
| 161h. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s) | | | | |
| 161i. Aplico castigo | | | | |
| 161j. Saliento os comportamentos adequados | | | | |
| 161k. Posteriormente, reflito sobre a minha decisão | | | | |
| 161l. Ordeno a saída da sala de aula | | | | |
| 161m. Participo ao Diretor de Turma | | | | |
| 161n. Participo ao Encarregado de Educação | | | | |
| 161o. Participo à Direção da escola | | | | |
| 161p. outro (especifique): | | | | |

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

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

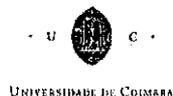
Não Sim Quantas (aprox.)? _____

Data: ____/____/____

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo XIII - Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Alunos (QICEA-3ciclo)

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
 Universidade de Coimbra
 Elsa Ribeiro Silva e Guilherme Monteiro
 2017



QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Alunos.

Este questionário visa caracterizar a opinião e as ações dos alunos em relação à indisciplina em contexto escolar. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para fins académicos. Não existindo respostas corretas ou incorretas, pedimos a tua colaboração na resposta ao conjunto de perguntas seguintes:

A – Dados Pessoais

(para cada item assinala com X uma opção)

- 1 - Género: Masculino Feminino
- 2 - Idade: 11/12 Anos 12/13 anos 13/14 anos 15 ou mais
- 3 - Ano de escolaridade: 7ºAno 8ºAno 9ºAno
- 4 - Curso/currículo: Currículo normal Currículo alternativo
- 5 - Já reprovaste alguma vez? Sim Não
- 6 - Se sim, quantas vezes? _____

B – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

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

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

| | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | Não concordo nem discordo |
|---|---------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|---------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 7.1 – A disciplina visa sobretudo... | | | | | |
| 71a. possibilitar a obtenção dos objetivos previstos pelo prof. | | | | | |
| 71b. evitar as possibilidades de perturbação nas aulas | | | | | |
| 71c. corrigir os comportamentos perturbadores | | | | | |
| 71d. punir os comportamentos perturbadores | | | | | |



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

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

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



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

Se Sim ou Algumas Vezes responde à questão seguinte, assinalando com X:

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

C - DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

9 - A indisciplina surge de um conjunto diverso de fatores. Assinala com X o grau de influência que cada um dos fatores do quadro seguinte tem sobre a Indisciplina:

| A indisciplina deve-se a ... | Pouco influente | Muito influente | Não sei/ Não respondo |
|--|-----------------|-----------------|--------------------------|
| 8a. questionamento da autoridade/poder dos professores pelos alunos | | | |
| 8b. desvalorização do papel da escola, pela sociedade | | | |
| 8c. excesso de tempo passado na escola pelos alunos | | | |
| 8d. falta de adequação/eficácia das medidas previstas nas leis | | | |
| 8e. falta de alternativas curriculares para os alunos com insucesso escolar | | | |
| 8f. modelos de ensino iguais para todos | | | |
| 8h. pouco envolvimento dos pais na vida da escola | | | |
| 8i. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes | | | |
| 8j. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola | | | |
| 8k. falta de acompanhamento dos alunos pelos pais | | | |
| 8l. diferenças dentro da própria turma | | | |
| 8m. dimensão das turmas | | | |
| 8n. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos | | | |
| 8o. desconhecimento das regras pelos alunos | | | |
| 8p. insucesso nas aprendizagens | | | |
| 8q. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção) | | | |
| 8r. educação familiar dos alunos | | | |
| 8s. falta de gosto dos alunos pela disciplina lecionada | | | |
| 8t. ineficaz responsabilização do aluno | | | |
| 8u. dificuldade de os professores trabalharem em equipa | | | |
| 8v. falta de habilidades de gestão/controlo dos professores | | | |
| 8w. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores | | | |
| 8x. relação pedagógica existente entre professor e alunos | | | |
| 8z. outro (qual?): | | | |



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

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

11 - Na tua escola são promovidas iniciativas que visam prevenir e/ou combater a indisciplina? (Assinala com X a opção adequada): Sim, regularmente Sim, por vezes Não

12 - Com quem são habitualmente resolvidas as situações de indisciplina na escola?

- 12a. Diretor de turma
- 12b. Encarregado de educação
- 12c. Direção
- 12d. Funcionários
- 12e. Outro, quem? _____



13 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.
 No teu caso particular, como achas que o professor deve reagir em situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (assina-te com X a frequência de cada reação em cada uma das situações)

| Perante situações de MENOR gravidade o professor deve: | Frequência | | | |
|---|------------|----------|--------------|--------|
| | nunca | às vezes | muitas vezes | sempre |
| 131a. Ignorar | | | | |
| 131b. Repreender no momento da infração | | | | |
| 131c. Julgar o aluno, mais do que a sua ação | | | | |
| 131d. Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno | | | | |
| 131e. Relembrar as regras | | | | |
| 131f. Terminar ou modificar imediatamente a atividade | | | | |
| 131g. Levar o aluno a uma autorreflexão | | | | |
| 131h. Identificar claramente o(s) aluno(s) visado(s) | | | | |
| 131i. Aplicar castigo | | | | |
| 131j. Salientar os comportamentos corretos | | | | |
| 131k. Ordenar a saída da sala de aula | | | | |
| 131l. Participar ao Diretor de Turma | | | | |
| 131m. Participar ao Encarregado de Educação | | | | |
| 131n. Participar ao Conselho Executivo | | | | |
| 131o. Outro (qual?): | | | | |

| Perante situações de MAIOR gravidade o professor deve: | Frequência | | | |
|---|------------|----------|--------------|--------|
| | nunca | às vezes | muitas vezes | sempre |
| 142a. Ignorar | | | | |
| 142b. Repreender no momento da infração | | | | |
| 142c. Julgar o aluno, mais do que a sua ação | | | | |
| 142d. Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno | | | | |
| 142e. Relembrar as regras | | | | |
| 142f. Terminar ou modificar imediatamente a atividade | | | | |
| 142g. Levar o aluno a uma autorreflexão | | | | |
| 142h. Identificar claramente o(s) aluno(s) visado(s) | | | | |
| 142i. Aplicar castigo | | | | |
| 142j. Salientar os comportamentos corretos | | | | |
| 142k. Ordenar a saída da sala de aula | | | | |
| 142l. Participar ao Diretor de Turma | | | | |
| 142m. Participar ao Encarregado de Educação | | | | |
| 142n. Participar ao Conselho Executivo | | | | |
| 142o. Outro (qual?): | | | | |

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



16 – No quadro seguinte assinala com X os comportamentos de indisciplina que mais acontecem com cada um deles:

| O aluno: | Rapaziças | Rapazes | Ambos | Não acontece |
|--|-----------|---------|-------|--------------|
| 16a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula | | | | |
| 16b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula | | | | |
| 16c. Distrai momentaneamente colegas e obriga a interromper a aula | | | | |
| 16d. Chega atrasado | | | | |
| 16e. Danifica material da escola | | | | |
| 16f. Suja o material ou espaço | | | | |
| 16g. Profere palavras | | | | |
| 16h. Sai da aula, sem permissão | | | | |
| 16i. Fala (ou conversa) sem autorização ou em momentos inapropriados | | | | |
| 16j. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente | | | | |
| 16k. Não traz o material necessário | | | | |
| 16l. Não faz o trabalho de casa | | | | |
| 16m. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula | | | | |
| 16n. Insulta/ameaça colegas | | | | |
| 16o. Agride colegas | | | | |
| 16p. Não ajuda colegas | | | | |
| 16q. Utiliza material de colegas sem autorização | | | | |
| 16r. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas | | | | |
| 16s. Rejeita ostensivamente ideias do professor | | | | |
| 16t. Provoca/goza com o professor | | | | |
| 16u. Não obedece a ordens/instruções | | | | |
| 16v. Outro (qual?): | | | | |

17 – No quadro seguinte assinala com X a tua opinião relativa aos castigos:

| A maioria dos castigos são: | Assinalar com X |
|---|-----------------|
| Injustos | |
| Exagerados em relação ao que o aluno fez | |
| Justos | |
| Deveria ter sido castigado mas de outra forma | |
| Deveria ter sido um castigo maior | |
| Outro (qual?): | |



18 - Na tua opinião, quem pensas que são mais vezes castigados?

Rapazes Rapaígas

19 - Porquê?

Porque o comportamento dos rapazes é mais grave

Porque o comportamento das rapaígas é mais grave

Porque os professores desculparam mais os rapazes

Porque os professores desculparam mais as rapaígas

Porque os professores entendem melhor as rapaígas

Porque os professores entendem melhor os rapazes

Outro motivo, qual? _____

20 - E quem pensas que é mais vezes castigado injustamente?

Rapazes Rapaígas Ambos Nenhum deles

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

22 - No quadro em baixo assinala com um X a frequência com que te deparas com casos de indisciplina

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

Data: ____/____/____

Obrigado pela sua colaboração.