



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física

- Universidade de Coimbra –

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório Final de Estágio

Eva Soares de Oliveira

2007036204

Coimbra

2014



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

- Universidade de Coimbra –

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola E.B.
2,3/S Dr. Daniel de Matos junto da turma do 7ºB, no ano
letivo de 2013/2014**

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora **Maria João Campos** e co-orientação de Professor **Marco Rodrigues**.

Eva Soares de Oliveira

2007036204

Coimbra, junho de 2014

Esta obra deve ser citada como – Oliveira, Eva (2014). *Relatório Final de Estágio. Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Eva Soares de Oliveira, aluno nº 2007036204 do MEEFEBS da FCDEFF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, enquadrando-se no definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

**Aos meus avôs Lurdes, Belmiro e
Bento que não puderam ver-me
concluir esta nova etapa da minha
vida.**

Agradecimentos

Quero agradecer a minha família, pelo apoio que me deram durante todos estes anos.

À minha irmã que, apesar de ser uma chata, sempre me apoiou e me deu força para continuar esta nova etapa.

Também gostaria de agradecer ao Professor Marco Rodrigues por ser a pessoa que é e pelos ensinamentos que me deu para, um dia, ser uma boa professora de Educação Física. À Diretora da escola, a todos os docentes e funcionários da escola Dr. Daniel Matos por me ensinarem que existem escolas que têm um clima saudável e que ainda existem pessoas predispostas a ajudar. À professora Susana que me ensinou como se pode ser uma boa Diretora de turma e todo o trabalho inerente a esse cargo. A todos os alunos que preencheram os questionários, principalmente a minha turma por me terem deixado aprender com eles.

Agradeço a todos os docentes da FCDEF que me ensinaram muito e que fizeram de mim a pessoa que sou hoje.

Agradeço a professora Cristina Marques e ao professor Pedro Perrinha por me terem ajudado em tudo que lhes pedi.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e que me ajudaram a ultrapassar todas as dificuldades que foram surgindo. Principalmente à Milene Rosa que esteve sempre predisposta a ajudar no que foi necessário.

Ao Bruno Mourato, Pedro Chaves, Simão, Válter, Asterix, Luís Soares, Roberto, Gaia, Leandro pelos momentos fantásticos que passei com vocês e por serem pessoas fantásticas.

A todas as pessoas que entraram na minha vida (não consigo citar todas), que sempre me ajudaram a lutar e a conquistar tudo que tenho.

Aos funcionários da FCDEF pela paciência de me aturar e que sempre me ajudaram em tudo que precisei.

Ao Núcleo de estudantes da FCDEF e a Associação Académica de Coimbra por me ter feito crescer politicamente apesar de todas as injustiças. Principalmente ao Nuno Carilho, “Pipa”, ao Adelino e ao Pedro Tiago por me terem apoiado em todas as decisões que tomei em termos políticos.

À FCDEF, a praxe académica e a Coimbra, por me ter feito apaixonar por “vocês”.

Muito Obrigada por tudo

*“O que distingue uma verdadeira guerreira de um falhado não é o fato de cair,
mas sim o fato de ter a capacidade de se levantar depois da queda.”*

Autor desconhecido, citado por Alexandra Almeida (2014)

Resumo

O Relatório Final do Estágio Pedagógico foi realizado na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este tem como objetivo refletir sobre todo o trabalho realizado no processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 7º ano de escolaridade do ano lectivo 2013/2014.

O presente trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as competências de ensino – aprendizagem desenvolvidas a nível do planeamento, realização e avaliação. Também abordei as dificuldades sentidas e as estratégias de resolução, aprendizagens realizadas, conhecimentos adquiridos, componente ético-profissional, caracterização do contexto escolar e considerações finais.

De seguida, aprofundei um tema que se intitula “A indisciplina na escola: percepção dos alunos do 3º ciclo da Escola EB 2,3/ S Dr. Daniel de Matos face ao grau de gravidade de atos de indisciplina dentro da sala de aula”, visto que a minha turma é visada como turma indisciplinada, assim pretendo ter mais conhecimento para combater estes atos.

O estágio pedagógico pretende a integração dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial mais teórica para uma prática em situação real e orientada de forma a tornarmo-nos professores competentes e estarmos preparados para a profissionalização.

Palavras-chaves: Estágio Pedagógico, Ensino- aprendizagem

Abstract

The Final Report of Teacher Training was conducted at EB 2,3 / S Dr. Daniel de Matos in Vila Nova de Poiares as part of the Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, Faculty of Sport Sciences and Physical Education University of Coimbra. This aims to reflect on all the work done in the process of teaching and learning of a class of 7th grade the school year 2013/2014.

This paper aims to reflect on the skills of teaching - learning developed at the planning, implementation and evaluation. I also covered the difficulties experienced and resolution strategies, learning achieved, acquired knowledge, ethical and professional component, featuring the school context and concluding remarks.

Then dig a theme entitled "The indiscipline in schools: students' perception of the 3rd cycle of the School EB 2,3 / S Dr. Daniel de Matos against the seriousness of acts of indiscipline in the classroom," since my class is targeted as undisciplined class so intend to have more knowledge to combat these acts.

The practicum aims to integrate the knowledge acquired over the more theoretical initial training for a practice-oriented real situation in order to make ourselves competent teachers and be prepared to professionalization.

Keywords: *Teacher Training, Teaching-learning*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
1. Expectativas iniciais e Objetivos de formação	3
2. Caracterização do contexto escolar	5
3. Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.....	8
4. Dificuldades e estratégias de resolução de problemas.....	18
5. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos	20
6. Dimensão Ético-profissional	23
7. Considerações finais.....	24
8. Aprofundamento do Tema	25
8.1 Introdução.....	25
8.2 Revisão da literatura	27
8.3 Metodologia	33
8.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	37
8.5 Análise de resultados e Conclusão.....	46
9. Bibliografia	49

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos sexo	33
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por idades	34
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade.....	34
Tabela 4 – Consistência interna da escala referente aos atos de indisciplina	36
Tabela 5 – Distribuição dos alunos quanto ao número de vezes que reprovaram de ano	37
Tabela 6 – Número de participações escritas por mau comportamento	38
Tabela 7 – Número de dias que os alunos já tiveram suspensos por mau comportamento.....	38
Tabela 8 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelas raparigas e pelos rapazes relativamente ao cumprimento de regras dentro da sala de aula.	39

Tabela 9 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelas raparigas e pelos rapazes relativamente à relação que estabelecem com os colegas dentro da sala de aula	40
Tabela 10 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelas raparigas e pelos rapazes relativamente à sua relação com professores e funcionários da escola dentro da sala de aula.....	41
Tabela 11 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida indisciplina percebida pelas raparigas e pelos rapazes relativamente aos atos de indisciplina dentro da sala de aula.....	41
Tabela 12 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que, já reprovaram com os colegas sem retenção escolar face às regras na sala de aula.	42
Tabela 13 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que apresentam participações com os alunos sem participações face às regras na sala de aula.	43
Tabela 14 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que apresentam participações com os alunos sem participações face à sua relação com professores e funcionários da escola dentro da sala de aula.	44
Tabela 15 - Gravidade dos atos de indisciplina percebida por turmas visadas e não visadas como indisciplinadas face aos atos de indisciplina dentro da sala de aula	45

INTRODUÇÃO

O estágio pedagógico foi realizado na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este relatório consiste num *“trabalho escrito, individual e original, em que o estagiário é convidado a demonstrar competências de análise crítica fundamentada e reflexão aprofundada a partir da sua experiência de Estágio Pedagógico, com apresentação e discussão pública”*.

Sendo assim este relatório de estágio é o culminar de uma etapa onde espero demonstrar todo o trabalho que foi elaborado ao longo do ano e conseguir expor todas as competências e conhecimentos que adquiri. Ainda pretendo aprofundar um tema que acho muito pertinente no meio onde estou inserida.

O relatório encontra-se organizado em partes distintas, inicialmente são expostas as expectativas iniciais relativamente ao Estágio Pedagógico e as opções iniciais que tomei. Posteriormente, fiz a caracterização do contexto escolar, mais propriamente da escola, recursos materiais, corpo docente e auxiliares da ação educativa, departamento de Educação Física e o Núcleo de Estágio de Educação Física.

De seguida, compreendi que devia fazer uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, abordando o planeamento, a realização e a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Também faço uma reflexão sobre as dificuldades sentidas e estratégias de resolução dos problemas durante o estágio, as aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos, tal como a componente ético-profissional ao longo desta etapa.

Concluindo, escolhi um tema passível de desenvolver e analisar, procurando uma solução para esta temática para que o ensino-aprendizagem seja o mais rentável possível.

1. Expectativas iniciais e Objetivos de formação

No início desta nova etapa da minha vida, surgiram muitas preocupações, a nível de nunca ter lecionado. E dava por mim ansiosa e a pensar se o que tinha aprendido na Licenciatura e no 1º ano de Mestrado era suficiente para dar aulas “sozinha” a uma turma.

Sugiram muitas questões: Será que vou gostar da escola? Será que os alunos vão gostar das matérias e como as lecionamos? Será que vão ter comportamentos desviantes ou de indisciplina? Será que se vão esforçar nas aulas que planeei? Será que está bem planeada a aula? A pergunta que não me saía da cabeça era o “será que...”.

Na realidade, não sabia se todo o conhecimento que adquiri ao longo destes anos ia ser o suficiente, mas apesar de algumas incertezas e das minhas expectativas, sei que tenho a capacidade de trabalhar muito para aprender e alcançar todos os objetivos que me iam propor ao longo do estágio.

O fato de nunca ter estado perante uma turma, era um dos aspetos que mais me assustava, porque não sabia como ia ser o “impacto” no primeiro dia de aulas, nem sabia se tinha bases suficientes e a postura mais correta para transmitir a imagem que queria para os meus futuros alunos. Ainda tinha algum receio de ser injusta com algum aluno ou de não conseguir resolver algum caso de indisciplina na aula de forma correta.

Outra insegurança que me fazia ficar inquieta era a planificação, pois assumir o estatuto de “O professor”, (planificar aulas, seleccionar os conteúdos, os objetivos específicos, os exercícios), fez-me lembrar que tanto posso prejudicar os alunos como os posso ajudar na sua formação de forma completa. Mas será que vou conseguir fazer as melhores escolhas? Tal como, Bento, J. (2003, p. 39) salienta o “ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática; é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, dado que contém em suas bases para o seu comportamento moral, forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimentos e atuação, e sua disponibilidade para o empenho nas tarefas do dia-a-dia.” Levantaram-se muitas dúvidas neste campo, principalmente na escolha dos exercícios: se iam

ao encontro do objetivo da aula, pois é uma das bases fundamentais para ser uma boa aula. Também comecei a pensar se tinha argumentos suficientes e de qualidade para responder as perguntas dos alunos caso surgissem. Será que iria dominar todas as matérias que ia lecionar e que iria conseguir transmitir bem o que pretendida? Depois pensei qual será a melhor metodologia a empregar nas minhas aulas, ou seja, as estratégias que iria aplicar durante as aulas para aumentar a densidade motora dos alunos e como iria gerir a aula?

Ao longo do estágio, também esperava aprender a aplicar melhor os mecanismos de intervenção pedagógica, para utilizá-los da forma mais adequada para cada aluno e para a turma e utilizar a terminologia específica de cada matéria. Também pretendia gerir melhor as aulas para que não ocorressem grandes paragens de forma a otimizar o potencial de aprendizagens nos diversos domínios e para não dar “azo” a comportamentos desviantes ou até mesmo de indisciplina.

Muitas dúvidas foram surgindo antes de começar esta nova etapa, mas de algo tinha a certeza: ia ser um ano muito trabalhoso e muito enriquecedor ao nível pessoal e profissional. E também tinha a certeza que iria aprender muito com os meus colegas, os meus orientadores, os meus alunos e toda a comunidade escolar.

Resumindo, através do estágio pedagógico, pretendia aprender, estar sempre atenta para “absorver” todo o conhecimento que conseguisse, ao nível de organização de aulas, situações de aprendizagem, escolha dos exercícios a lecionar, fazer planificações de aulas e do ano letivo, avaliações dos alunos de forma justa e imparcial, criar um bom clima na aula, fazer com que os alunos desenvolvessem todos os objetivos que eu propusesse para eles evoluírem. Também pretendia que os alunos participassem nas aulas de forma empenhada e que se divertissem, desenvolvendo valores e atitudes, promovendo o trabalho de equipa e fazendo com que respeitassem as regras que lhes são impostas.

Ainda pretendia perceber o trabalho do professor e o papel do Diretor de Turma (DT), através da assessoria.

2. Caraterização do contexto escolar

O Agrupamento Vertical de Escolas EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos do Concelho de Vila Nova de Poiares é composto atualmente por sete escolas do 1º ciclo e três Jardins de Infância distribuídos pelas sete freguesias.

Em relação à Escola EB 2,3/ S Dr. Daniel de Matos, esta apresenta boas condições para as aulas de Educação Física, integrando um pavilhão (fora da escola) e um campo (seis tabelas, duas balizas, caixa de areia e pista de atletismo). Ambos bem apetrechados de diversos materiais, que são necessários para lecionar boas aulas de Educação Física. Isto deve-se principalmente ao Grupo de Educação Física, coordenado pelo professor Marco Rodrigues, pois este preocupa-se em verificar constantemente o material que é necessário comprar devido a desgaste ou porque se danifica.

O departamento de Educação Física é constituído por cinco professores e três estagiários, sendo um grupo muito divertido e amigável. É um departamento que funciona bem. Os docentes mostraram sempre disponibilidade para colaborarem com toda gente e connosco nas nossas tarefas e atividades. Também, mostravam-se sempre disponíveis para nos corrigir sempre que viam que estávamos a fazer algo que não estava tão correto ou que havia uma melhor maneira, diziam-nos a opinião deles e explicavam-nos o porque de ser assim. Posso referir que me fez crescer muito tanto como pessoa como em termos profissionais.

O grupo de estágio era constituído por quatro elementos, mas um dos nossos colegas por motivos profissionais desistiu do estágio, logo ficamos três elementos, eu, o Luís Vale e a Rosa Fernandes. Nós só nos conhecíamos do nosso primeiro ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, e não tinha grande ligação com ambos, apesar de já conhecer o Luís melhor do que a Rosa, visto que tínhamos um amigo em comum.

Ao longo do ano, devido às nossas personalidades tivemos algumas desavenças, mas apesar de tudo, tentámos chegar sempre a um consenso. Acho que também teve a ver com o facto de não estarmos habituados a trabalhar em conjunto e de não conseguirmos estar mais vezes juntos.

No meu entender, principalmente na atividade dos “Monstros na escola”, fiquei um pouco desiludida com os meus colegas por não darem valor a tudo que tinha feito sozinha, principalmente no trabalho logístico (inscrição de equipas, confirmação, compra de materiais, imprimir diplomas, comprar, entre outros). Mas isto nunca levou ao desconforto e a que houvesse desentendimentos, por isso, foi um prazer trabalhar com ambos.

Relativamente aos docentes, estes apresentam vários anos de carreira, logo, a maior parte já se conhece há bastantes anos, o que ajuda no ambiente agradável que se vive dentro desta “comunidade”. Receberam-nos de braços abertos, tal como a todos os professores novos que foram colocados. Posso dizer que são pessoas bastantes acolhedoras e preocupam-se com o próximo.

Um exemplo do clima fantástico que se vive, nesta escola, a primeira vez que chegamos a escola: tivemos inicialmente contacto com os auxiliares da ação educativa e com a diretora da escola Dra. Maria. Estes tiveram logo o cuidado de nos receber bem, de nos perguntar se precisássemos de alguma coisa, acrescentando que estavam ao nosso dispor. Antes do professor Marco aparecer, estava ansiosa e curiosa para saber como é que seria o professor e como iria ser o estágio. Quando este apareceu, notou-se que era uma pessoa muito calma e muito exigente porque depois de nos colocar à vontade, começou a explicar o método de trabalho e o que tínhamos de fazer antes de começar o estágio, foi nesse momento que caí na realidade, percebendo que ia ser um ano mesmo muito trabalhoso e que iria aprender muito. Como é habitual na escola, foi marcada uma reunião pela Dra. Eduarda para todos se conhecerem e para apresentar as instalações aos novos docentes, auxiliares e estagiários. Destaco que todos os professores e auxiliares de que falei se mostraram sempre dispostos em colaborar connosco se precisássemos, mostrando um espírito de companheirismo muito bom.

A turma que me foi atribuída inicialmente foi o 7ºD, mas com a desistência do meu colega, fiquei com o 7ºB, ambas as turmas intervencionadas devido a indisciplina. O 7º B é constituído por dezanove alunos, sendo dez indivíduos do sexo feminino e nove do sexo masculino, a média de idade destes é de doze anos, o mais velho tem quinze anos e o mais novo onze. A maioria dos alunos vive em Vila Nova de Poiares ou

relativamente perto, e 37% dos pais são divorciados e 63% casados, ou seja, a nível socio-afetivo alguns destes alunos têm algumas carências afetivas. A nível económico, a maioria das mães é doméstica ou desempregada, ou seja, podemos inferir que estas poderiam fazer algum acompanhamento regular aos filhos, mas devido às suas habilitações não conseguem acompanhá-los nos estudos. Só uma mãe e um pai têm formação superior, os restantes que responderam ao inquerido têm no máximo o 12º ano. Através da análise da situação dos pais, constatei que a maioria destes têm um trabalho pesado como pedreiro, os restantes têm diversos trabalhos. As suas habilitações no que diz respeito ao 12º ano, apontam sobretudo para as mães. Tendo isto em conta, todos os alunos têm condições mínimas para desenvolver as capacidades, apesar de alguns destes discentes terem situações familiares muito difíceis. Esta turma também é constituída por dois alunos com necessidades educativas especiais, sendo uma aluna com um problema de visão tendo atestado para não fazer aulas e um aluno hiperativo. É uma turma heterogénea, onde 58% dos alunos coloca a disciplina de Educação Física como a preferida.

3. Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

Segundo o Guia de estágio 2013/2014 o “*objetivo desta dimensão é desenvolver no estagiário competências profissionais relativamente ao planeamento do ensino, fundamentadas nos conhecimentos profissionais e científicos de forma a atender ao enunciado dos programas oficiais, através duma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à realidade do contexto, relacionando entre si os dados recolhidos em vários momentos como sejam: caracterização da Escola, da turma e avaliação diagnóstica.*” Sendo assim, num curto período do estágio foi-me pedido para desenvolver um plano de formação individual juntamente com o meu orientador, onde refletimos sobre os pontos a melhorar e as estratégias para atingir. Estes foram os seguintes:

Planeamento

Objetivos de aperfeiçoamento	Estratégias
Fazer uma revisão bibliográfica mais “profunda” para conseguir escolher os melhores exercícios	Trabalhar o tema em contexto de reunião do núcleo de estágio e observação do seu efeito na prática, nas aulas dos estagiários e do orientador.
Refletir mais sobre todas as possibilidades que podem acontecer na aula e definir o que posso fazer para combater se algo não tiver a correr bem	<p>Leccionar, por parte do orientador, algumas aulas das turmas dos estagiários, seguindo a sua planificação, e estes observarem-nas.</p> <p>Investigar mais acerca das matérias de ensino e criar uma base de dados pessoal mais alargada, para poder fazer face aos desafios que vão surgindo</p> <p>Conseguir investimento pessoal mais atento nesta tarefa.</p> <p>Reforçar e melhorar o trabalho em grupo, promovendo a discussão e comparação de estruturas e formas de trabalho.</p>

Realização

Objetivos de aperfeiçoamento	Estratégias
Ser mais séria e firme nas aulas de forma a não deixar os alunos estar constantemente a ter comportamentos fora da tarefa;	Depois de planificar a aula, estudá-la atentamente para apropriar-se dos pormenores.
Conseguir dar mais <i>feedbacks</i> para tornar as aulas mais dinâmicas;	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
Fazer com que os alunos façam meia-lua para me conseguirem ver melhor e ouvir;	Maior domínio do conteúdo, por aquisição de conhecimento, e maior reflexão individual e em grupo, distinguindo o importante e o acessório
Estudar mais as matérias a leccionar para poder observar e explorar mais as situações de exemplificação dos alunos;	Investigar mais acerca das matérias de ensino, de forma a dominar plenamente o conteúdo, para assim conseguir perceber quais as componentes críticas fundamentais do gesto ou ação, para, a partir daqui, corrigir com mais eficácia
	Observação das aulas dos colegas estagiários, do orientador e, se necessário, de outros professores da escola.
	Discussão, em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
	Experimentar a utilização de outros recursos na aula.

3.1 Planeamento

Segundo, Bento, J. (2003, p. 19) “A planificação do processo educativo é extremamente complexo, pluridimensional e multiforme, depende também de condições diversas.”

“A prática da planificação baseia-se, pois, sempre numa profunda análise do programa de ensino, numa disciplina e num nível relativamente elevado de compreensão teórica dos processos de ensino e aprendizagem em causa. Isto significa, entender a *planificação como um processo de interpretação do programa*, de descoberta de relações essenciais entre objetivo, conteúdo e métodos num grau mais alto de concretização. Os meios de planificação do ensino constituem sempre uma objetivação detalhada de numerosas decisões sobre a coordenação concreta entre objetivo, matéria e método – respeitantes a trechos determinados no programa.” Bento, J. (2003, p. 20).

Tendo esta citação em conta, iniciei o estágio pedagógico, após uma reunião de estágio onde nos foi proposto a construção de documentos preparativos de forma a prepararmo-nos e enquadrarmo-nos na realidade escolar e nos inteirarmos do programa nacional de Educação Física (PNEF) e percebermos de que forma íamos avaliar os nossos alunos. Estes documentos foram um bocado trabalhosos e inicialmente confusos, porque não estávamos a perceber bem o que nos era proposto o que nos levou a refazer alguns documentos e a demorar mais tempo a finalizá-los do que o previsto. Também deveu-se ao facto de não nos conseguirmos juntar inicialmente, pois ainda estava a trabalhar quando se iniciou esta fase.

Depois deste processo de elaboração e reformulação, elaboramos ainda um questionário para entregar aos alunos de forma a fazermos a caracterização da turma, entendendo assim o tipo de necessidades que os alunos poderiam ter e conhecer melhor a turma.

Posteriormente, procedemos à elaboração do planeamento anual, onde o orientador nos deu a autonomia para distribuímos as matérias, o número de aulas e a forma como o fizemos, tendo em conta as decisões do Grupo de

Educação Física, ou seja, as modalidades definidas para o 7º ano. O facto de termos esta liberdade levou-me a ter algum receio, pois apesar de justificar todas as minhas decisões tive medo destas opções não serem as mais corretas e coloquei em causa se esta seria a melhor opção. Também tive alguma dificuldade na elaboração do plano anual, como era a primeira vez que o fazia e como tinha que ter sempre em conta o roulement. Inicialmente o número de aulas não dava certo, porque contabilizava dias a mais, depois era a distribuição das matérias, posso dizer que foi um “quebra-cabeças”, mas que foi um dos documentos que mais gostei de elaborar. Para resolver os problemas que iam surgindo, nas reuniões de estágio, o orientador ia corrigindo e assim ia elaborando o documento por tentativa – erro. Ao longo do ano tive de fazer alguns ajustamentos ao meu planeamento, principalmente no segundo período, devido a atividades do desporto escolar, que fez com que perdesse muitas aulas, mas logo encontrei uma solução e retifiquei o plano desta vez com muito menos dificuldades.

Contudo, tinha de avançar para a próxima questão do planeamento levantada pelo nosso orientador “se queríamos fazer a avaliação diagnóstica de todas as matérias no início do ano ou se queríamos fazer ao longo do ano letivo?”

Segundo Duarte (1994), a avaliação diagnóstica (início do ano ou da atividade), visa conhecer as capacidades dos alunos para que se elaborem planos de ensino e aprendizagem adequados, o mais possível, a cada estado dos pré-requisitos diagnosticados.

Esta questão levantou alguma discussão e reflexão na reunião de estágio, porque, como professores inexperientes, não sabíamos qual era a melhor solução e apesar de todos os nossos conhecimentos nunca temos a certeza absoluta se o que estamos a pensar é o melhor ou não para os alunos. No entanto, após alguma discussão conseguimos chegar a um consenso e optámos por realizar as avaliações diagnósticas no início de cada unidade didática, pois entendemos que seria mais benéfico no rigor deste processo e porque existem modalidades que possuem o *transfer* direto para outras, levando os alunos alterarem as suas competências no decorrer do ano letivo. O orientador de estágio lecionou as nossas primeiras aulas e realizou os testes

de condição física, permitindo a construção das grelhas de avaliação diagnóstica, conhecer o nível de desempenho das capacidades físicas e observar a postura e metodologia que este adotava nas suas aulas. A metodologia na aplicação das avaliações diagnósticas inicialmente criaram algumas dificuldades, pois apesar dos documentos preparatórios ainda não conhecia bem o nome dos alunos e como a avaliação diagnóstica é considerada uma aula normal e não podia ter a grelha constantemente comigo levou a cometer alguns erros de observação e de gestão da aula. Até, porque para quem não tem experiência como professora é preciso pensar muita coisa ao mesmo: o que queremos observar/ avaliar? A aula está a correr bem? Os alunos estão motivados e empenhados? Estou bem posicionada? Estou a ser dinâmica? A gestão da aula está a ser bem-feita? No entanto, depois de discutido nas reuniões pós-aula com o orientador e com os meus colegas, entendi a dinâmica para fazer estas avaliações e que postura que tinha de adotar.

Devido às minhas opções na distribuição das matérias no plano anual e do *roulement* num espaço de duas semanas, iniciei quatro matérias de que tinha que fazer as unidades didáticas. Este processo foi onde me senti mais perdida, porque era preciso fazer muita coisa em pouco tempo. As primeiras unidades didáticas foram onde senti mais dificuldade, porque era preciso pesquisar, reunir todo o material, definir os objetivos específicos e as estratégias específicas aplicar na turma.

A planificação das aulas, inicialmente foi um processo difícil, porque não estava habituada a preparar aulas e cometi muitos erros, já que quando planificava não pensava em todas as hipóteses que poderiam acontecer durante as aulas. No entanto, com as reuniões pós-aula fui evoluindo e corrigindo os erros, até não cometer tantos.

Relativamente à atividade da turma, tentei sempre ir ao encontro das necessidades dos alunos, tal como os objetivos propostos em cada matéria e em cada aula. Acho que poderia ter sido mais explícita e ter definido melhor os objetivos a atingir por cada aluno, pois apesar de o fazer poderia reforçar, mais vezes, o que espero deles.

Optei por estas matérias, pois tive em conta o documento definido pelo grupo de Educação Física de forma a dar continuidade ao que foi lecionado no ano anterior. O nosso orientador sugeriu-nos também que escolhêssemos uma matéria que nunca tínhamos lecionado ou que tenha sido lecionado na Licenciatura, assim “obrigou-nos” a pesquisar e a sair da nossa “zona de conforto”. Acho que foi muito benéfico para a nossa aprendizagem, porque um professor tem de saber adaptar-se à realidade que encontra e conhecer novas modalidades/ matérias e não se deixar ficar pelas matérias nucleares.

As matérias foram distribuídas consoante o *roulement* e as matérias que poderíamos lecionar em cada espaço definido pelo grupo de Educação Física de forma a preservar o material. Acabei por escolher atletismo, pois já tinha sido treinadora de benjamins e é uma modalidade em que tenho algum domínio. No entanto, acho que não foi uma boa opção, porque os alunos não gostavam muito desta matéria e posso dizer que a minha primeira aula não correu como eu esperava, até porque, estando com as expectativas muito altas, vi-as serem frustradas. Mas, como tudo na vida, supera-se e volta-se a tentar. A partir daí, tomei outro tipo de atitudes e consegui melhorar ao longo do ano, principalmente devido as reuniões pós aula e observação de aulas.

A matéria que mais gostei de lecionar foi ginástica de solo e aparelhos, pois a metodologia que o nosso orientador nos ensinou foi fundamental para a aprendizagem constante dos alunos e permitiu-me ser dinâmica, interventiva e perceber uma grande evolução na maioria dos alunos. Tal deve-se ainda ao facto de ser uma matéria que eu domino e que sempre adorei.

3.2 Realização

Segundo Bento, J. (2003, p. 120) “Na aula, o professor age «sobre» os alunos no sentido dos objetivos, por meio de conteúdos, dos métodos e das formas de organização da intervenção pedagógica. ” Para isto acontecer, preparei sempre antecipadamente as aulas, para que não houvesse muitas quebras durante as aulas e para otimizar o tempo de empenho motor nas tarefas dos alunos.

Durante todo o ano letivo, desloquei-me sempre mais cedo para a aula de forma a montar o material necessário antes de iniciar a aula. Assim não

havia perdas no início desta, ou seja, sempre fui pontual e exigi isso aos meus alunos. Apesar de ter tido alguns “problemas” neste campo, porque existem alunos que não são nada pontuais, principalmente às 8:30. Tentei solucionar este problema falando com eles, marquei-lhes faltas de atraso e, tive este aspeto em consideração na avaliação. No entanto, acho que é um problema que ainda não foi solucionado, até porque os encarregados de educação, por vezes, são os principais causadores deste atraso.

Além disso, iniciei todas as aulas com uma pequena preleção, enquanto fazia a mobilização articular onde expliquei os objetivos da aula e o que pretendia da mesma, utilizando uma linguagem simples. Durante o ano letivo, foi sempre realizado um pequeno aquecimento, às vezes, mais específico, outras vezes, mais lúdico, dependendo da matéria que iria ser lecionada.

Nas minhas primeiras aulas, adotei uma postura não muito correta, sendo muito branda e “amiga” dos alunos. O meu orientador chegou a dizer que parecia o “polícia sem lei”. Logo me apercebi que com este tipo de “atitude” não iria conseguir trabalhar com a turma, até porque para esta turma precisava de ser firme e de fazer com que os alunos entendessem que quem mandava na aula era eu e não eles. Durante todo o ano trabalhei este aspeto, juntamente com os meus orientadores e acho que consegui atingir o que era pretendido, apesar de continuar a achar que, às vezes, ainda tenho de me impor. No entanto os alunos já entendem que não podem fazer tudo o que querem.

Inicialmente, também senti alguma dificuldade no posicionamento e na circulação durante a aula, colocando-me, às vezes, de costas para os alunos o que levava a comportamentos desviantes que eu não conseguia ver, mas logo consegui corrigir este erro crasso juntamente com o meu orientador e os meus colegas.

Contudo, o meu orientador continuou a exigir de mim mais e depois de ter conseguido corrigir estas lacunas, requereu que circulasse mais rápido, que fosse mais dinâmica, interventiva e mais energética. Assim fiz. Ao longo do ano apercebi-me que sempre que “ia abaixo”, a turma ia juntamente comigo, ou seja, em todas as aulas esforcei-me ao máximo para transmitir energia de

forma a motivar a turma e a fazer com que esta se esforçasse em tudo o que fazia. Apesar de todos os meus esforços, tenho uma turma muito heterogénea e, tentar equilibrar essa diversidade, não foi tarefa fácil, pois é uma turma que só coopera e colabora quando gosta da modalidade e cria conflitos com muita facilidade. Mas com o passar do tempo, tentei combater isto e apesar de não ter conseguido totalmente a sua cooperação e a colaboração, acho que ao nível de regras, do saber estar, melhoraram e, entre eles, já não criam tantos conflitos.

O clima de aula foi quase sempre bom, tive alguns episódios menos bons, relativos a conflitos entre alunos, devido ao facto de serem muito competitivos e não saberem perder. No entanto, sempre tentei resolver os conflitos através do diálogo, ganhando o respeito destes.

Quanto ao feedback, apesar de tentar em todas as aulas emitir frequentemente feedbacks, acho que não consegui evoluir tanto como era pretendido, talvez pelo pouco domínio de algumas matérias. Apesar de tentar consolidar os meus conhecimentos com pesquisa e com a troca de saberes com o meu orientador e os meus colegas, este aspeto vou ter de trabalhar mais, posteriormente, como futura profissional.

Para finalizar a aula fiz sempre exercícios de retorno à calma efetuando alongamentos e uma pequena preleção onde constatava se os objetivos tinham sido atingidos ou não e sobre o desempenho dos alunos.

3.3 Avaliação

A avaliação realizada pelos professores permite *“monitorizar os progressos dos alunos, avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para introduzir correção no processo de ensino, para melhorar as aprendizagens, para orientar e motivar os alunos ou para preparar a atribuição de uma classificação”* (Fernandes, 2005. p.17).

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor. Porque as funções são distintas, o momento adequado da sua utilização, a ênfase da

avaliação e a estrutura dos instrumentos de que serve apresentam diferenças em cada tipo (Bloom, 1971).

Abrantes, Mendes, Pereira e Simões (2002) referem que os critérios de avaliação estabelecidos pela escola, pelo departamento de Educação Física e pelo professor permitirão acima de tudo determinar, concretamente, o grau de sucesso.

3.3.1 Avaliação diagnóstica

Segundo Duarte (1994), a avaliação diagnóstica (início do ano ou da atividade), visa conhecer as capacidades dos alunos para que se elaborem planos de ensino e aprendizagem adequados, o mais possível, a cada estado dos pré-requisitos diagnosticados.

Assim, a avaliação diagnóstica serve para conhecer as dificuldades e limitações dos alunos, face a uma determinada matéria. Posto isto, o professor vai definir os objetivos para o grupo de nível encontrado na turma, facilitando assim a planificação e fazendo os ajustes necessários.

Optei por realizar todas as avaliações diagnósticas no início de cada matéria, pois entendemos que seria mais benéfico no rigor deste processo e porque existem modalidades que possuem o *transfer* direto para outras, levando os alunos a alterar as suas competências no decorrer do ano letivo.

Após uma reunião de estágio, depois de discutido e refletido, decidimos que iríamos utilizar uma escala dividida em três critérios de fácil aplicação, onde pretendemos situar os alunos no grupo de nível num determinado objetivo proposto na aula. Tivemos sempre em conta o Programa Nacional de Educação Física e a aula de avaliação diagnóstica foi como uma aula normal.

3.3.2 Avaliação formativa

“A avaliação formativa tem como função principal o (re) investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação.” (Pinto & Santos, 2006:103 citado por Sousa, 2008).

A avaliação formativa permite recolher informações sobre as competências específicas e transversais de todas as aulas, permitindo assim obter uma avaliação contínua no processo de aprendizagem.

A metodologia que utilizei foi colocar uma pequena grelha no final do plano de aula que contempla as competências específicas (saber fazer) adquiridas pelo aluno em cada aula bem como as competências transversais (atitudes e valores). É expressa quantitativamente numa escala de 1 a 5, sendo 1 muito fraco, 2 insuficiente, 3 suficiente, 4 bom e 5 muito bom. Esta visa regular o processo de ensino aprendizagem, e permite ao professor realizar uma análise mais precisa sobre a forma como o processo está a decorrer. Esta opção foi muito pertinente, de fácil aplicação e prática, e permitiu ter a informação detalhada sobre o desempenho diário dos alunos e dar este tipo de informação aos encarregados de educação, aos alunos e ao professor para, assim, promover o rigor na avaliação.

Também será feita uma reflexão no final de todas as aulas, sobre como correu a aula, aspetos que tenho de melhorar e as dificuldades sentidas.

A apreciação da avaliação inicial, final e autocrítica deve ser objeto de reflexão com os educandos, numa perspetiva de valorização, estímulo e ajuda para possíveis correções (Aranha, 1993).

3.3.3 Avaliação sumativa

“A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino”. (Ribeiro, L., 1999. p.89)

A metodologia que utilizamos nesta avaliação será feita no final de cada Unidade Didática e será de carácter normal, diferenciando-se pelo preenchimento de uma grelha a *posteriori*. Sendo assim, utilizei uma escala de cinco valores, tal como na avaliação formativa, havendo uma proporcionalidade direta da avaliação do aluno nessa matéria, ou seja, a avaliação no final de cada período foi feita pelo somatório de todas as matérias.

Na avaliação sumativa, procede-se à recolha de informação, tendo em vista a atribuição de uma classificação quantitativa final, também serve ao mesmo tempo para preparar o professor do ano seguinte para os conteúdos e objetivos a atingir.

4. Dificuldades e estratégias de resolução de problemas

As dificuldades sentidas ao longo do ano letivo foram muitas, porque é uma realidade completamente diferente do que estamos habituados e, apesar de tudo o que aprendemos nas aulas durante a licenciatura e do mestrado, parece que nunca é suficiente.

Os meus maiores obstáculos foram no início do estágio, sobretudo ao nível de planeamento, ou seja, na escolha dos exercícios, definição de objetivos específicos e na antevisão das possibilidades que poderiam acontecer durante a aula. Estas dificuldades foram retificadas ao longo do ano através de reuniões após-aula/ reuniões de estágio, de forma a refletir sobre o que poderia fazer para melhorar a minha aula, constatando o que poderia ter feito e o que fiz de errado. Por outro lado, através da observação das aulas do orientador e dos meus colegas e através da investigação das matérias de ensino pude corrigir estas dificuldades.

Relativamente à turma, tive algumas dificuldades com um dos alunos pelo fato dele ser hiperativo, ou seja, o tempo de atenção deste era quase nulo, o que me levava a estar constantemente a chamar atenção para este voltar à tarefa. A estratégia passou por estar sempre atenta a este aluno e coloca-lo em grupos que trabalhassem bem, para este não ter tempo de sair da tarefa.

Outra dificuldade que senti foi relativa à minha posição perante a turma, pois devido à minha estatura, por vezes, aproximava-me demais dos alunos e não conseguia ver tudo o que se passava à minha volta. No entanto, através das “chamadas de atenção” por parte do meu orientador, comecei a habituar-me a afastar os alunos e a conseguir manter uma certa distância. O mesmo aconteceu na circulação, principalmente no basquetebol, quando utilizava dois campos, colocava-me no meio campo, ficando de costas para um dos campos o que levava a alguns comportamentos inapropriados, mas com as reuniões pós- aula e a observação consegui retificar.

Quanto à projeção da voz, não consegui colmatar este problema apesar de me esforçar para o fazer, mas com formação ou com experiência, espero conseguir fazê-lo futuramente.

A minha maior dificuldade foi conseguir “sair” da aula e observar se a aula estava a correr como era pretendido e fazer ajustes se assim fosse necessário. Este foi o meu maior desafio e apesar de, no final do ano, já conseguir fazer esta “tarefa”, acho que só com a experiência é que vou conseguir ultrapassá-la completamente.

Por fim, outra das dificuldades que vou colmatar com a experiência será a qualidade do *feedback*, mais concretamente na identificação do erro em algumas matérias e como o construir.

As estratégias que fui aplicando para resolver alguns destes problemas, prenderam-se com a observação de aulas dos colegas estagiários e do orientador, discutindo e refletindo sobre o que tinha acontecido na aula, equacionando se aquela metodologia era a mais correta ou não, se a organização dos exercícios estava bem conseguida, entre outros aspetos. Outra estratégia à refere-se às reflexões escritas no final de cada aula, tendo sempre em conta tudo o que tinha sido discutido na reunião pós-aula. Pretendo ainda estudar melhor as matérias para ter um maior domínio do conteúdo, adquirindo mais conhecimento e capacidade para conseguir perceber quais as componentes críticas fundamentais do gesto ou ação e corrigir de forma eficaz.

5. Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos

A aprendizagem, como construção do conhecimento, pressupõe entendê-la tanto como produto, quanto como processo. Assim, não importa apenas a quantidade de conteúdo, mas a capacidade de pensar, interagir, aquilo que é capaz de fazer, interpretar, compreender. A qualidade do conhecimento liga-se à possibilidade de continuar aprendendo. Assim, quando o aluno aprende, não se pode levar em conta apenas o conteúdo do conhecimento, mas também como se organiza e atua para aprender. (Ross, P. 2006, p. 280)

O estágio pedagógico serviu como espaço de aprendizagens. Todos os dias aprendi uma coisa nova, senti uma dificuldade e sempre tentei resolver os problemas que surgiram, ouvindo o que o meu orientador tinha para me ensinar, partilhando conhecimentos com os meus colegas de estágio e pesquisando. Posso dizer que foi o ano mais difícil de todos, não só ao nível pessoal como ao nível “profissional”, mas também por isso mesmo foi o mais compensador, porque aprendi muito e cresci muito, através essencialmente da partilha de conhecimento com o orientador, da observação e discussão com os meus colegas e com outros pares.

Aprendi bastante ao nível de planificação, aprendendo como definir a melhor metodologia para cada matéria, os objetivos, conteúdos, entre outros. Digamos que, para quem nunca lecionou, conseguir pensar em tanta coisa ao mesmo tempo e ainda estar constantemente a observar, fornecendo *feedbacks*, principalmente a um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – hiperativo- não é nada fácil. No entanto, ao longo do ano, tornou-se muito gratificante, pois tive que me adaptar à turma, aprender a tornar-me versátil e conseguir controlar melhor a atividade dos alunos, como diz o ditado popular “a estar com um olho no burro, outro no cigano”.

Um dos aspetos que consolidei foi ao nível de plano de aulas, pois apesar de algumas dificuldades relativamente à aplicação de tempos verbais e à definição dos objetivos específicos, consegui ultrapassar rapidamente esses constrangimentos através da paciência do meu orientador que,

constantemente, repetia o que tinha que colocar em cada “parâmetro” do plano de aula.

Outra aprendizagem conseguida diz respeito à realização das aulas, já que tinha de colocar em prática tudo que foi refletido em casa e colocado no plano de aula. Sendo assim, aprendi que tinha de antecipar tudo que poderia acontecer durante a aula e se a aula não estivesse a correr como fora previsto, deveria ter algo mais para dar aos alunos, não deixando que houvesse uma quebra de ritmo e de empenho por parte dos alunos. Neste sentido, melhorei o meu posicionamento perante a turma e na circulação durante a aula, aperfeiçoando estes aspetos que me dificultavam o controlo da turma.

No início do ano letivo, a gestão da aula não era correta, pois demorava muito tempo a explicar os exercícios, na divisão dos grupos e, às vezes, até nas transições, isto acontecia por falta de reflexão no planeamento da aula e condicionava bastante as aulas. Mas, com o passar do ano, e nas reuniões pós-aula, refletindo em conjunto com os meus colegas e com o meu orientador consegui colmatar estes problemas. Para o fazer, pensava nos grupos em casa e nos exercícios de maneira a que conseguisse manter sempre a mesma estrutura do início ao fim da aula, e quando precisava de fazer alguma mudança de grupo, arranjava uma forma de só mudar um ou dois alunos, para não haver muitas paragens durante a aula. Também aprendi, através de observação, e dos conhecimentos do meu orientador, que quando tenho a turma dividida em grupos em vez de estar a juntar os alunos todos para mudar de exercício, devia fazê-lo grupo a grupo, assim a transição é feita com fluidez e os alunos encontram-se mais tempo a realizar a tarefa, o que equivale a mais densidade motora.

Na intervenção pedagógica senti algumas dificuldades em algumas matérias, principalmente no badminton e atletismo. Apesar de ter alguns conhecimentos na área do atletismo, não conseguia identificar bem o erro e não conseguia dar um *feedback* com qualidade. Em relação ao badminton, além de não conseguir identificar bem o erro não possuía uma grande “bagagem” desta modalidade o que me levou a ter de pesquisar muito, treinar em casa e tentar colmatar toda a minha falta de conhecimento, lendo livros e pesquisando exercícios. Para conseguir ultrapassar estes problemas, foi

essencial a troca de conhecimentos com o meu orientador que me ajudou bastante a melhorar nos aspetos que tinha que reforçar e em que devia estar mais atenta. Admito que os *feedbacks* emitidos inicialmente tinham pouca qualidade e pouco conteúdo, mas no decorrer das aulas fui melhorando. Apesar de ainda não estar totalmente ultrapassado, pois ainda cometo o erro de emitir um *feedback* e não o concluir, com a experiência, espero conseguir corrigi-lo.

No meu ponto de vista, foi essencial este processo de reflexão pós-aula com os meus colegas de estágio e essencialmente com o meu orientador, pois é uma pessoa com bastante experiência e muito competente em tudo que faz. Através desta troca de conhecimento, consegui melhorar o meu desempenho durante as aulas e entender os meus pontos fracos de forma a ultrapassá-los. Ainda consegui adquirir mais competências e conhecimentos através de pesquisa bibliográfica e refletindo no final de cada aula, para melhorar a minha performance.

Relativamente à assessoria à diretora de turma, consegui vivenciar todas as tarefas inerentes a este cargo, fazendo o acompanhamento do mesmo até ao final do ano letivo. Sendo assim, acho que estes conhecimentos são fundamentais para a minha formação como futura professora e, um dia, diretora de uma turma.

6. Dimensão Ético-profissional

Segundo o Guia de estágio 2013/2014 “ *A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão de intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário...*”

Em relação a minha pontualidade e assiduidade cumpri este parâmetro com a maior dedicação e empenho, nunca me atrasei em nenhuma aula, até porque ia sempre mas cedo para montar o material para a aula. No entanto, não consegui que a maioria dos meus alunos cumprisse este princípio, apesar de me ter esforçado para combater este problema.

A minha integração na escola foi muito boa, as pessoas da comunidade escolar são muito amigáveis e gostam de ajudar o próximo o que facilitou a minha inserção neste novo mundo.

As tarefas ou atividades que foram surgindo ao longo do ano letivo e me foram incumbidas realizei-as, com dedicação e empenho, neste caso, em reuniões de departamento, de Diretora de turma do 3º ciclo, conselhos de turma, assessoria à Diretora de Turma, atividades do grupo de Educação Física (corta-mato, mega sprint e mega salto, magusto, entre outros) e a acompanhar os alunos no desporto escolar – ténis mais de duas vezes. Também participei na ceia de Natal para conhecer melhor os meus “colegas” de trabalho e integrar-me mais na comunidade escolar.

Relativamente ao meu sentido crítico e reflexivo sobre o meu empenho, foi evoluindo com o tempo, pois não é algo que se alcance rapidamente, é algo em que, com a prática, se vai notando alguma evolução.

7. Considerações finais

O estágio pedagógico na Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares foi um processo muito enriquecedor, árduo e, apesar de todos os obstáculos que surgiram ao longo deste ano, foi um dos melhores anos, pois consegui colocar em prática tudo o que aprendi e foi determinante para adquirir mais conhecimento.

Também espero conseguir superar todas as dificuldades que não consegui colmatar totalmente. Creio que a experiência, pesquisa, reflexão e partilha de ideias me ajudarão a ultrapassá-las e a aperfeiçoar o meu desempenho como docente. Também me proponho, para conseguir alcançar estes objetivos, a frequentar formações ao longo de toda a minha vida, tal como já faço.

O estágio permitiu-me vivenciar um vasto leque de metodologias, estratégias e alargar os meus horizontes, e acredito que, como em tudo na vida, “estamos sempre aprender”.

Chego ao final desta etapa a pensar que depois de tanto esforço, provavelmente, não vou conseguir lecionar devido à conjuntura vivida no nosso país, mas um dia poderei fazê-lo e espero vir a ser uma excelente profissional tal como o meu orientador, que sempre acreditou em todos nós e sempre nos impulsionou para irmos mais longe.

8. Aprofundamento do Tema

Tema: “A indisciplina na escola: percepção dos alunos do 3º ciclo da Escola EB 2,3/ S Dr. Daniel de Matos face ao grau de gravidade de atos de indisciplina dentro da sala de aula”

8.1 Introdução

Segundo o guia de estágio 2013/2014 é solicitado que aprofundemos um tema que se enquadre nos domínios de intervenção *da Educação Física escolar - da didática, do currículo, da avaliação ou da ética e profissionalismo; centrando-se numa componente do planeamento e/ou da intervenção pedagógica específica, numa estratégia, estilo de ensino, modelo estudado. A sua seleção deve estar subordinada à sua relevância, e pelo que ela representa para a formação do mestrando enquanto professor de Educação Física.* Sendo assim, escolhemos o tema “A indisciplina na escola: percepção dos alunos do 3º ciclo face aos comportamentos de indisciplina do Agrupamento da Escola Dr. Daniel de Matos de Vila Nova de Poiares”.

Segundo Freire (et al., 2006, p.160) “no mundo de hoje, faz cada vez mais sentido que na escola se cultive, de forma intencional, uma educação para a paz, que pressupõe a existência de uma cultura de direitos humanos em cada escola.” Ou seja, a escola cada vez mais tem vindo a preocupar-se com a transmissão de valores morais e sociais.

Formosinho (1997, p.7) a conceção da escola atual, é baseada numa grande diversidade de públicos, deriva dos problemas sociais que a escola importa e da sua inadaptação às transformações sociais. É de evidenciar que devido à escola de massas e de “agrupamentos”, levou a um fenómeno de heterogeneidade da população escolar que devido ao contexto em que estão inseridos torna impraticável o ensino igual para todos. Sendo assim, o contexto que a escola se insere ao longo dos tempos tem vindo a sofrer alterações tanto a nível moral e social.

Este tema foi escolhido, visto que a indisciplina é um dos principais problemas da escola. A seleção deste tema surge ainda, no âmbito de um projeto que está a ser implementado nesta escola designado “disciplinar para o sucesso”, que tem como objetivo consciencializar os alunos da gravidade dos

seus atos para que estes aprendam e interiorizem as regras e normas de conduta que devem ter dentro de uma sala de aula. Este projeto sinaliza os alunos “indisciplinados”, onde após o registo da segunda ocorrência, antes de qualquer penalização, é assinado um compromisso pelo discente e encarregado de educação, onde o aluno é chamado a refletir sobre os seus comportamentos e o seu reconhecimento, dando-lhes uma oportunidade de melhorar a sua conduta. Na terceira ocorrência os alunos ficam sujeitos a uma medida corretiva e/ou sancionatória de acordo com as medidas definidas no Regulamento Interno.

Com o aprofundamento do tema, iremos tentar compreender a perceção dos alunos face alguns comportamentos dentro da sala de aula ao nível do cumprimento de regras, na relação com os colegas e com funcionários e professores. Também esperamos conseguir contribuir com algumas pistas de orientação no sentido da melhoria do ambiente escolar dentro da sala de aula.

Para concretizar esta investigação, tivemos em conta os seguintes objetivos:

- ✓ Comparar a avaliação que os rapazes e raparigas fazem do grau de gravidade face aos comportamentos dentro da sala de aula ao nível do cumprimento de regras, na relação com os colegas, funcionários e professores;
- ✓ Comparar a perceção dos alunos que apresentam reprovações com os colegas sem retenção escolar face à gravidade dos atos de indisciplina;
- ✓ Perceber a perceção dos alunos que apresentam participações e alunos sem participações face à gravidade dos atos de indisciplina.
- ✓ Comparar a perceção das turmas visadas como indisciplinadas e não indisciplinadas face à gravidade de atos de indisciplina.

Para concretizar estes objetivos, levamos a cabo um estudo de natureza quantitativa, experimental e descritiva que envolveu uma amostra de 184 alunos do 3º ciclo da Escola Dr. Daniel de Matos de Vila Nova de Poiares.

O trabalho de investigação começou com uma breve introdução e para sustentar o trabalho elaborado apresentamos a revisão da literatura.

A terceira fase do trabalho tem como objetivo descrever o estudo comparando a percepção da gravidade dos atos de indisciplina no processo educativo. Posto isto, iremos apresentar e discutir os resultados, tal como as conclusões deste.

8.2 Revisão da literatura

O conceito de disciplina e indisciplina estão relacionados com a necessidade da população se “servir” de normas e regras de conduta de funcionamento da sociedade, tendo em conta o contexto social e o quadro de valores que regula a vida quotidiana.

Durante o século XIX e ainda o século XX o professor era a figura autoritária dentro e fora da sala de aula, ou seja, ele tinha o poder absoluto sobre os alunos e essa indisciplina raramente ocorria. Todavia a indisciplina sempre existiu e esta palavra é mutável, pois para um professor a indisciplina pode ser fazer barulho na sala de aula, para outro professor pode ser visto de forma positiva, sendo uma forma de criatividade e de construção de conhecimentos.

Hoje em dia falamos muito em indisciplina como o principal problema da educação visto que estes comportamentos se propagaram, isto é, a maioria das crianças “não conhece os limites”.

Segundo Amado & Freire (2002, p.7), os membros de qualquer organização social regem-se por normas e regras de conduta e de funcionamento facilitadoras da integração de cada um no grupo em que se insere. Na escola, os princípios reguladores assemelham-se, em parte, à dimensão cívica das interações, e por isso, os comportamentos de disciplina e indisciplina aproximam-se dos conceitos de autocontrolo por oposição aos desviantes.

Rosado (1988) refere-se à disciplina como o conjunto de meios que a escola utiliza para a formação de jovens adultos e maduros cuja personalidade permitirá dar sentido aos conceitos de autocontrolo, autodisciplina e desenvolvimento da responsabilidade, pela aquisição de hábitos sociais e solidariedade.

Segundo Maillo (s.d. cit. In Rosado 1988) a disciplina como a manutenção da ordem dentro do recinto escolar e a criação de hábito de organização e respeito por cada um dos membros que constituem a comunidade escolar.

Já para Wilson (1981, citado por Rosado, 1988) a disciplina como um objeto de educação racional, pressupondo o conhecimento das regras e a sua aceitação, traduzindo-se pela obediência, respeito da autoridade, fraternidade, entusiasmo e auto - disciplina. Este juízo é compartilhado por Amado (1991), pois considera a disciplina como um conjunto de regras e práticas que visam a integração do indivíduo na ordem necessária ao funcionamento das instituições, e em última instância na ordem social.

Para Burgas Alonso (1986, citado por Mendes, 1995) a disciplina escolar é o conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e atividades escolares, e ajudam a desenvolver a responsabilidade, autodomínio e autocontrolo pessoal, assim como os hábitos de participação, cooperação, convergência e solidariedade.

Segundo Gragey (1981, citado por Brito, 1986) a boa disciplina refere-se a situações em que os estudantes dispendem uma soma ótima de energia e tentam aprender o que o professor lhes quer ensinar, em vez de a gastarem noutras atividades.

Siedentop (1983, citado por Mendes, 1995) aponta duas abordagens referentes ao problema de disciplina, onde pode ter uma abordagem positiva, isto é, um comportamento consistente com os fins educativos da situação específica (comportamento apropriado) ou uma abordagem negativa, isto é, ausência de comportamentos apropriados. Segundo Manuel de Brito (1986) a abordagem positiva por parte do docente conduz a uma atitude de maior abertura e flexibilidade relacional com os estudantes, contrariamente à abordagem negativa.

Brito (1986), aponta que “esta complexa questão da disciplina e indisciplina tem, portanto, sido entendida de diferentes modos dependendo da época e da situação geográfica, estando sujeita às diferentes concepções filosóficas, sociais e culturais dos seus principais intervenientes”.

Posto isto, podemos entender a indisciplina como “ações que ocorrem quando, no contexto da lição, não são desejadas” Gragey (1981, citado por Alonso, 1988, p. 15). Estrela (1986, p.15) vem apoiar esta ideia declarando que os fenómenos de indisciplina manifestam-se numa situação pedagógica e a propósito dela. Tal como Brito (1986), que define indisciplina remetendo-a para incidentes provocados por alunos que surgem no decurso das atividades pedagógicas sem serem desejados pelo professor.

Podemos entender que cada aluno é diferente e são provenientes de diversos contextos familiares, sendo assim, os alunos podem ter perceções díspares em relação às atividades pedagógicas que lhes são impostas, tal como as regras e deveres a obedecer.

Amado (2001, p.43) define indisciplina como um fenómeno relacional e interativo que se caracteriza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o seu convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.

O conceito de indisciplina é por vezes confundido com outros conceitos, tais como o conflito, agressividade e violência.

Existem diversos autores que definem conflito como algo que abrange muitas situações, tendo em comum uma divergência de necessidades, de interesses ou valores entre duas ou mais pessoas, entre grupos de pessoas ou consigo próprio (Carita & Fernandes, 1997). Desta forma é inevitável nas relações humanas e sociais, é natural que o conflito participe também da relação pedagógica, emergindo a qualquer momento na sala de aula ou na escola (Carita & Fernandes, 1997).

O conceito de violência é entendido como uma ação deliberadamente calculada para ferir outra pessoa (Vettenburg, 2000) ou como um comportamento agressivo de grande intensidade exercido por outrem (Fonseca, 2000 citado por Estrela, 2002, p.134).

A agressividade é outro dos conceitos frequentemente associado aos relatos de indisciplina na escola, cujo fenómeno se inscreve num quadro biológico e social e surge como resultado de um sistema de disposições, de atribuições de significados, de motivações e de condutas que utilizam a

violência como recurso (Caprara & Pastorelli, 1996, citados por Ramírez, 2001, p. 91).

Por isso, Amado & Estrela distinguem-na como uma espécie de indisciplina violenta, considerando a palavra “violência” demasiado forte para a maioria dos comportamentos “desviantes” que ocorrem no espaço escolar (Amado & Estrela, 2007).

Estrela (2002, p.14) relata que é preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente.

Estrela (2002) questiona, ainda, a associação, que considera abusiva, entre os conceitos de indisciplina, violência e delinquência, frequentemente divulgada pelos meios de comunicação social. Assim, a autora põe em causa a propagação de ideias tidas como verdades concetuais que apresentam a indisciplina escolar e a violência como sinónimos, e que pode suscitar medidas desapropriadas por parte do poder decisório.

Segundo Amado & Freire (2002, p.7), na escola são perceptíveis três níveis de indisciplina, que eles distinguem de acordo com os intervenientes em ação:

- Desvio às regras de trabalho na aula (comunicação verbal, não verbal, movimentos perturbadores, cumprimento da tarefa);
- Perturbação das relações entre pares (jogos rudes e violentos, *bullying*);
- Problemas da relação professor-aluno (agressões, ameaças, insultos, entre outros).

Do nosso ponto de vista, existem diversas causas para ocorrer comportamentos de indisciplina no contexto escolar e fora dele.

Estrela (1986) menciona como causas de indisciplina a falta de maturidade e/ou forma de libertação de tensões e energia por parte dos alunos. Por sua vez, nos professores ela é apontada pela violência e o carácter

desequilibrado da relação com os alunos, pelo abuso ou pela falta de autoridade e pela antipatia que muitos alunos criam por certos professores.

Já para Rosado (1990) os comportamentos indisciplinados ficam a dever-se a:

- Causas exteriores à sala de aula: situam-se no contexto cultural e social envolvente, que por más condições de vida e rejeição dos valores tradicionais da conduta não se ajustam ao ambiente escolar;

- Causas intrínsecas à sala de aula:

- Condições materiais e espaciais;

- Características dos alunos e do professor (experiência pessoal, traços de personalidade, inteligência, valores e atitudes) e intervenção do professor.

Segundo Amado & Freire (2009, p.80), os fatores de risco desta problemática relacional são de ordem: individual, familiar, social e pedagógica. No primeiro grupo, a relação na escola pode ser afetada pelas características do próprio aluno que pode revelar distúrbios de comportamento, desinteresse, autoconceito negativo, dificuldades de aprendizagem e por consequência insucesso escolar. O segundo grupo tem a ver com a “atmosfera familiar” e o estilo parental que marca as interações na família. O terceiro grupo relata que os alunos são considerados “vítimas” de problemas sociais, devido a situações sociais e económicas difíceis, havendo uma perda de valores. O quarto grupo aponta para o ambiente da sala de aula que depende de interpretações subjetivas, por parte do professor como dos alunos, mediante as vivências, crenças e expectativas de cada um.

Alguns autores têm vindo a procurar estratégias de forma a tentar solucionar os comportamentos inapropriados sem recorrer a castigos ou punições indiscriminadas.

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

Para desenvolver e manter os comportamentos apropriados Siedentop (1983) aponta três estratégias fundamentais: clarificação das regras; motivar o comportamento apropriado com interações positivas e ignorar comportamentos inapropriados de menor importância.

Estrela (1983 citado em Brito, 1986) refere duas estratégias para resolver este problema: a inculcação onde podemos distinguir os processos de repressão, os processos de estimulação e os processos de caráter misto. E a correção onde as ações visam restabelecer a regra violada pelo comportamento desviante.

Para Amado (1998) existem três tipos de procedimentos a ter em conta para esta problemática:

- os procedimentos de prevenção que têm como objetivo dirigir o desempenho do aluno, motivando-o para a atividade, de forma a garantir a relação ótima professor/aluno essencial para atingir um ensaio eficaz.

- os procedimentos de correção têm como objetivo controlar e corrigir o comportamento, mais do que punir o mesmo, privilegiando-se a função educativa. Podemos assim distinguir três tipos de correção: correção pela integração/ estimulação (oferecer a iniciativa e do aluno se responsabilizar); correção pela dominação/ imposição (padrões de comunicação hierárquicos, sob as formas distintas de admoestação, ameaça e de atitudes ferias de intimidação) e correção pela dominação ressocialização (atribuir um castigo ao aluno com intenção de dar a oportunidade de vir ainda a cumprir os objetivos da aula reorientando o seu comportamento).

- Os procedimentos punitivos são medidas que não se limitam à negociação entre os professores e os alunos na sala de aula.

8.3 Metodologia

A investigação foi realizada no Agrupamento de Escolas EB2,3/S Dr. Daniel de Matos situada em Vila Nova de Poiares, que existe desde 1970 como Escola Preparatória em instalações provisórias e mudou em 1984. A escola em 2001 passou a ser a sede do Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vila Nova de Poiares. Atualmente é constituído por 7 escolas do 1º Ciclo e 3 Jardins de Infância, distribuídos pelas 4 freguesias. A população de discentes da Escola EB2,3/S Dr. Daniel de Matos situa-se acima de 600 alunos.

Caracterização da amostra

Após a recolha dos questionários, aquando da leitura e consequente lançamento dos dados, a minha amostra é composta por 184 alunos do 3º ciclo (7º ano – 9º ano) da Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos.

A tabela apresentada mostra a distribuição dos alunos por sexo constatando que neste estudo o número de raparigas é superior em relação aos rapazes, ou seja, 51,6% são do género feminino e 48,4% são do género masculino.

Género	N	Média de idades	Desvio padrão
Feminino	95	13,62	0,12
Masculino	89	13,71	0,13

Tabela 1 - Distribuição dos alunos sexo

Quanto a distribuição por idades podemos verificar que as idades estão compreendidas entre os 12 e os 17 anos, não havendo casos omissos.

Idades	N	%
12 anos	28	15,2
13 anos	62	33,7
14 anos	50	27,2
15 anos	35	19,0
16 anos	6	3,3
17 anos	3	1,6
Total	184	100.0

Tabela 2 – Distribuição dos alunos por idades

No Tabela 3 apresenta distribuição de acordo com o ano de escolaridade dos alunos desta amostra.

Ano de escolaridade	N	%
7º ano	85	46,2%
8º ano	56	30,4%
9º ano	43	23,4%

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

A distribuição dos alunos por ano de escolaridade não é equitativa, havendo um maior número de alunos do 7º ano (46,2%). Também é de salientar que o número de turmas é mais reduzido no 8º ano e 9º ano, havendo só três turmas em cada ano de escolaridade, onde existe um menor número de alunos no 9º ano.

Instrumentos

A técnica de recolha dos dados utilizados foi um questionário adaptado da Dissertação de Maria Madalena Pereira da Conceição da Costa de Mestrado em Gestão Escolar, apresentada às Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e de Economia da Universidade de Coimbra (2012), com o objetivo de verificar o nível de perceção dos alunos acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina.

Para acautelar as questões de ética e as devidas autorizações, procedeu-se a solicitação da autorização à pessoa que elaborou o questionário de forma a procedermos a adaptação e aplicação às turmas dentro da sala de aula na presença de um docente. Deste modo, pedi para que os professores salientassem aos alunos para serem o mais honestos possível e para não superestimar os comportamentos de indisciplina.

Segundo Costa, M. (2012, p.152), subtraímos do questionário 48 itens, subdividido em três subescalas. Numa primeira parte do questionário pretende-se fazer a caracterização sociodemográfica dos alunos, mostrando os dados

relativos aos alunos apoiaram-se assim em três questões que permitiram identificar o sexo, a idade e o ano de escolaridade.

O segundo “grupo” engloba dez itens de âmbito escolar e relacional, entre as quais as sete primeiras (itens 4 a 11) são relativas às experiências de indisciplina dos alunos. A questão 5, bem como os itens de 9 a 13 apresentam a forma de uma escala de Likert. As restantes são de resposta direta, de tipo dicotómico ou de escolha múltipla.

As duas últimas questões (itens 12 e 13) são referentes à convivência com a família. No caso das relativas à família (itens 12 e 13), a escala de resposta foi apresentada de maneira invertida, em comparação com as restantes, para evitar o problema da distorção por aquiescência (Tuckman, 2005).

O terceiro “grupo” corresponde à questão 14 e é constituído por um conjunto de subclasses apresentadas sob a forma de uma escala de Likert. Contempla a listagem dos atos de indisciplina recolhidos a partir da base de dados de uma escola, com a indicação dos graus a utilizar para a sua classificação de 1 a 5, sendo o grau 1 o menos grave da escala e o grau 5 o mais grave. Onde é pretendido avaliar a forma como os alunos percecionam o grau de gravidade dos atos de indisciplina cometidos na escola, a partir de uma listagem de 34 itens ou ocorrências, agrupada em três subclasses: ao nível do cumprimento de regras, na relação do aluno com outros colegas, na sua relação com funcionários e professores “na sala de aula”, sendo assim, segue:

- Do item 1 ao 14, temos atos de indisciplina cometidos ao nível do cumprimento de regras, na sala de aula (CRSA);

- Do item 15 ao 21, figuram atos de indisciplina cometidos ao nível da relação do aluno com os seus colegas, na sala de aula (RACSA);

- Do item 22 ao 34, constam atos de indisciplina cometidos ao nível da relação do aluno com professores e funcionários, na sala de aula (RAPFSA);

A consistência interna é geralmente medida através do coeficiente Alpha de Cronbach (α), podendo variar entre zero e um. Geralmente é aceite que um α de 0.6 a 0.7 indica fiabilidade aceitável e acima de 0.8 indica boa fiabilidade (Nunnally, 1978).

Deste modo, vamos avaliar o questionário quanto à fiabilidade e à consistência interna através do valor de Alpha de Cronbach correspondendo a utilização das três subescalas formadas pelos atos de indisciplina: cumprimento de regras; relação do aluno com os colegas e relação do aluno com os professores e funcionários.

Atos de indisciplina	N		Alpha de Cronbach corrigido
	Validos	Excluídos	
Soma de todos os itens CRSA	181	3	0.928
Soma de todos os itens RACSA	183	1	0.947
Soma de todos os itens RAPFSA	181	3	0.956

Tabela 4 – Consistência interna da escala referente aos atos de indisciplina

A consistência interna deste questionário é de boa fiabilidade, pois o valor de Alpha de Cronbach encontra-se acima de 0.8.

Tratamento estatístico

Após a recolha dos questionários dos alunos, começarei com o lançamento dos dados recorreremos assim ao programa de estatística *IBM SPSS Statistics*, versão 20 para o *Windows 2007*.

Os testes aplicados são testes não paramétrico, pois após a aplicação do teste Kolmogorov-Smirnov não foi possível averiguar se esta amostra é proveniente de uma população com uma determinada distribuição.

Sendo assim, “os métodos não paramétricos usam procedimentos que são aplicáveis independentemente da distribuição da população; quando muito, são por vezes exigidas algumas hipóteses como a de simetria ou a de continuidade da distribuição.”

Visto que se trata de uma amostra de dimensão 184, aplicando o teste Kolmogorov-Smirnov o p-valor do teste é inferior a 0.2, sendo de 0.00, ou seja, este valor não nos permite aceitar a hipótese da normalidade da população para os níveis de significância habituais. Posto isto, irei aplicar o teste do qui-

quadrado que tem como objetivo averiguar se uma amostra pode ser considerada com uma determinada distribuição proveniente de uma população sem restrições sobre esta. Este teste também pode ser usado para verificar se as categorias de uma variável estão equitativamente distribuídas.

8.4 Apresentação dos resultados

Após o lançamento dos dados, procedeu-se a análise dos mesmos a partir do SPSS. O tratamento estatístico é feito de forma descritiva na qual pretende apresentar os resultados dos 184 questionários e a sua análise relativamente a cada item e ato de comportamento avaliado. Posteriormente, procedemos à análise inferencial com vista a testar as hipóteses apresentadas anteriormente.

As primeiras questões do questionário dos alunos dizem respeito à caracterização sociodemográfica apresentadas anteriormente, sendo assim não serão referenciadas novamente.

Na tabela 5, encontra-se a distribuição dos alunos quanto ao número de vezes que reprovaram de ano.

Nº de Reprovações	N	%
0 Reprovações	117	63,6%
1 Reprovações	48	26,1%
2 Reprovações	13	7,1%
3 Reprovações	4	2,2%
4 Reprovações	2	1,1%
Total	184	100%

Tabela 5 – Distribuição dos alunos quanto ao número de vezes que reprovaram de ano

Quanto ao número de reprovações, é de salientar que 117 alunos nunca reprovaram, ou seja, 63,6%, enquanto 48 alunos (26,1%) já reprovaram uma vez.

Relativamente ao número de participações escritas por mau comportamento as respostas apresentam-se na tabela a baixo.

Nº de participações	N	%
0 Participações	122	66,3%
1 Participações	28	15,2%
2 Participações	10	5,4%
3 Participações	4	2,2%
Mais de 3 Participações	20	10,9%
Total	184	100%

Tabela 6 – Número de participações escritas por mau comportamento

É de referir que observando esta tabela, evidencia-se que a maioria dos alunos nunca teve participações disciplinares por mau comportamento 122 (66,3%) contra 62 alunos que já tiveram pelo menos uma participação. Dos alunos contabilizados com participações é de evidenciar que 28 alunos da amostra (15,2%) já tiveram uma participação por mau comportamento e 20 alunos (10,9%) registaram mais do que três participações.

Na tabela 7 podemos observar a resposta dos alunos em relação ao número de dias que estes já estiveram suspensos por mau comportamento.

Nº de dias devido a suspensão	N	%
0 Dias	164	89,1%
1 Dia	14	7,6%
2 Dias	1	0,5%
3 Dias	4	2,2%
Mais de 3 Dias	1	0,5%
Total	184	100%

Tabela 7 – Número de dias que os alunos já estiveram suspensos por mau comportamento

É de salientar que dos 184 alunos, apenas 20 já foram suspensos das atividades letivas na sequência de comportamentos indisciplinados, havendo 7,6% que já foram suspensos por um dia e só um aluno é que foi suspenso por mais de três dias (0,5%).

Relativamente à avaliação que os alunos fazem do grau de gravidade dos atos de indisciplina cometidos por eles, estão divididos em três subclasses, a que correspondem três tabelas (Tabelas 8, 9 e 10), apoiados na tipologia de Amado e Freire (2002).

Posto isto, procedemos a aplicação do teste Qui-quadrado em relação a gravidade dos atos de indisciplina percebida pelas raparigas e pelos rapazes face ao cumprimento das regras dentro da sala de aula.

Regras	Sexo	Grau 1	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5	%	P
6. Passar o tempo a rir	F	8	23	19	22	23	51.6	0.00 2
	M	14	32	19	13	11	48.4	
7. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas	F	4	15	21	29	26	51.6	0.00 1
	M	9	19	31	19	11	48.4	
8. Atirar papéis ou pedaços de borracha	F	3	10	18	23	41	51.6	0.00 0
	M	14	11	21	24	19	48.4	
9. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira	F	10	10	17	27	30	51.4	0.00 3
	M	18	14	20	21	16	48.6	
11. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	F	10	24	20	24	17	51.6	0.01 7
	M	19	23	18	24	5	48.4	

Tabela 8 - Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelas raparigas e pelos rapazes relativamente ao cumprimento de regras dentro da sala de aula.

Na tabela 8 podemos verificar com a aplicação qui-quadrado, o valor de significância deve ser sempre menor ou igual 0.05 para haver uma aceitação da hipótese que existam diferenças entre rapazes e raparigas face ao grau de gravidade dos comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula. Sendo assim podemos verificar que nos itens 6, 7, 8, 9 e 11 o género feminino tem uma perceção destes comportamentos sendo mais graves do que

os rapazes, ou seja, existem diferenças estatisticamente observáveis entre o género relativamente ao cumprimento das regras.

Na tabela 9 podemos constatar no quadro após aplicação do teste qui-quadrado sobre a gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelas raparigas e pelos rapazes face à relação com os colegas dentro da sala de aula.

Colegas	Sexo	Grau 1	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5	%	P
19. Fazer gestos ofensivos	F	4	5	7	19	60	51.9	0.029
	M	6	5	11	25	41	48.1	
20. Insultar/chamar nomes/agredir verbalmente um/a colega	F	4	5	4	7	75	51.9	0.035
	M	8	4	8	11	57	48.1	

Tabela 9 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelas raparigas e pelos rapazes relativamente à relação que estabelecem com os colegas dentro da sala de aula

Relativamente a tabela 9 podemos verificar com a aplicação qui-quadrado, o valor de significância deve ser sempre menor ou igual 0.05 para não haver uma rejeição da hipótese, que existem diferenças entre rapazes e raparigas face ao grau de gravidade dos comportamentos de indisciplina com os colegas dentro da sala de aula. Sendo assim, pode verificar-se que nos itens 19 e 20 existe diferenças estatisticamente observáveis entre o género feminino e masculino. Pois, as raparigas acham mais grave este tipo de comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula do que os rapazes.

Na tabela 10 encontra-se uma parte do tabela da aplicação do qui – quadrado sobre a gravidade de atos de indisciplina percecionada pelas raparigas e pelos rapazes face à sua relação com os professores e funcionários da escola dentro da sala de aula.

Professores e Funcionários	Sexo	Grau 1	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5	%	P
31. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção	F	2	8	1	6	38	51.9	0.00
	M	8	7	18	34	21	48.1	

Tabela 10 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelas raparigas e pelos rapazes relativamente à sua relação com professores e funcionários da escola dentro da sala de aula

Em relação a tabela 10 podemos verificar com a aplicação qui-quadrado, o valor de significância deve ser sempre menor ou igual 0.05 para não haver uma rejeição da hipótese, que existem diferenças entre rapazes e raparigas face ao grau de gravidade dos comportamentos de indisciplina relativamente à relação com os professores e funcionários dentro da sala de aula. Sendo assim, pode-se verificar que só no item 31 é que existe diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino.

Em relação a estatística inferencial com o objetivo de testar as hipóteses apresentadas, procedemos a análise entre algumas variáveis em estud. Recorremos assim ao *teste t de Student* para amostras independentes.

Atos de indisciplina	Género	N = 184	Média	Desvio Padrão	t	p
Soma de todos os itens CRSA	Feminino	95	45,09	12,39	2,26	0,025
	Masculino	89	40,97	12,29		
Soma de todos os itens RACSA	Feminino	95	24,15	6,05	1,73	0,085
	Masculino	89	22,54	6,54		
Soma de todos os itens RAPFSA	Feminino	95	47,41	11,42	1,46	0,146
	Masculino	89	44,79	12,80		

Tabela 11 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada indisciplina percecionada pelas raparigas e pelos rapazes relativamente aos atos de indisciplina dentro da sala de aula

Observando a tabela 11, podemos verificar que os resultados obtidos mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o

género face à percepção da gravidade dos atos de indisciplina ($p < 0.001$) pelos alunos dentro da sala de aula.

Em relação a média no CRSA constata-se que a média dos rapazes ($M=40.97$; $DP = 12.29$) é inferior à das raparigas ($M=45.09$; $DP = 12.39$), logo não existe diferenças estatisticamente significativas ($t=2.26$; $p > 0.05$).

Relativamente a média RACSA verifica-se que a média das raparigas ($M=24.15$; $DP=6.05$) é superior à dos rapazes ($M= 22.54$; $DP=6.54$), sendo assim também não existem diferenças estatisticamente significativas ($t=1.73$; $p > 0.05$).

No que diz respeito à média RAPFSA válida que a média dos rapazes ($M=44.79$; $DP=12.80$) é inferior as raparigas ($M=47.41$; $DP=11.42$), não havendo diferenças estatisticamente significativas ($t= 1.46$; $p > 0.05$).

Os resultados do teste *t de Student* mostram que não existe diferenças na percepção de alunos face ao género. No entanto quando observamos os resultados das várias subescalas nota-se que as raparigas mostram valores médios superiores aos rapazes. Assim, podemos afirmar que os rapazes e as raparigas avaliam de maneira semelhante o grau de gravidade dos atos de indisciplina expostos. Exceto, como vimos no teste do qui-quadrado em alguns itens, onde as raparigas face alguns atos de indisciplina percecionam estes comportamentos dentro da sala de aula como sendo mais graves.

Para testar a percepção dos alunos que já reprovaram com os colegas sem retenção escolar, face à gravidade dos atos de indisciplina, aplicou-se o teste qui-quadrado, segue parte da tabela.

Regras	Nº reparações	Grau 1	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5	%	P
13. Sair sem autorização	0	10	5	8	14	79	63.7	0.00 1
	1	5	7	5	10	21	26.4	
	2	0	3	3	0	6	6.6	
	3	1	1	0	2	0	2.2	
	4	0	0	1	0	1	1.1	

Tabela 12 – Gravidade dos atos de indisciplina percecionada pelos alunos que já reprovaram, com os colegas sem retenção escolar face às regras na sala de aula.

Pode verificar-se que só no item 13 é que existe diferenças estatisticamente observáveis entre os alunos que já reprovaram e não reprovaram.

Em relação a gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que já reprovaram com os colegas sem retenção escolar dentro da sala de aula, não foram encontrados diferenças estatisticamente observáveis em nenhum dos itens.

Também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos itens sobre a gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que, já reprovaram com os colegas sem retenção escolar face aos professores e funcionários dentro da sala de aula.

Para testar a percepção dos alunos que apresentam participações com os colegas sem participações, face à gravidade dos atos de indisciplina, assim aplicou-se o teste qui-quadrado, segue parte da tabela.

Regras	Nº Participações	Grau 1	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5	%	P
11. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula	0	17	28	25	35	17	66.3	0.05
	1	6	8	6	5	3	15.2	
	2	2	3	3	2	0	5.4	
	3	1	0	0	2	1	2.2	
	+3	3	8	4	4	1	10.9	

Tabela 13 - Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que apresentam participações com os alunos sem participações face às regras na sala de aula.

Relativamente a tabela 13 podemos verificar com a aplicação qui-quadrado, o valor de significância deve ser sempre menor ou igual 0.05 para não haver uma rejeição da hipótese que existem diferenças entre alunos com participações e sem participações dentro da sala de aula. Sendo assim, pode verificar-se que no item 11 existe diferenças estatisticamente observáveis entre os alunos com participações e sem participações face às regras dentro da sala de aula.

Em relação a gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que apresentam participações com os alunos sem participações face aos colegas na sala de aula não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos itens testados.

Na tabela 14 apresenta parte do teste aplicado podemos observar a gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que apresentam participações.

Professores e Funcionários	Nº Participações	Grau 1	Grau 2	Grau 3	Grau 4	Grau 5	%	P
31. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção	0	5	9	17	44	44	66.1	0.05 0
	1	3	3	2	12	8	15.3	
	2	0	3	3	3	1	5.5	
	3	1	0	2	1	0	2.2	
	+3	1	0	5	8	6	10.9	

Tabela 14 – Gravidade dos atos de indisciplina percebida pelos alunos que apresentam participações com os alunos sem participações face à sua relação com professores e funcionários da escola dentro da sala de aula.

Relativamente a tabela 14 podemos verificar com a aplicação qui-quadrado, o valor de significância deve ser sempre menor ou igual 0.05 para não haver uma rejeição da hipótese que existem diferenças entre alunos com participações e sem participações face aos professores e funcionários dentro da sala de aula. Sendo assim, pode verificar-se que no item 31 existe diferenças estatisticamente observáveis entre os alunos com participações e sem participações face aos professores e funcionários dentro da sala de aula.

Para comparar a percepção das turmas visadas como indisciplinadas e turmas disciplinadas face à gravidade de atos de indisciplina, recorreremos ao teste *t de Student* para amostras independentes.

Atos de indisciplina	Turma visada como	N = 184	Média	Desvio Padrão	t	p
Soma de	Disciplinada	146	43.32	12.20		

todos os itens CRSA	Indisciplinada	38	42.26	13.65	0.465	0.643
Soma de todos os itens RACSA	Disciplinada	145	23.82	5.77	1.870	0.063
	Indisciplinada	38	21.68	7.96		
Soma de todos os itens RAPFSA	Disciplinada	145	47.08	10.92	2.041	0.043
	Indisciplinada	38	42.60	15.63		

Tabela 15 - Gravidade dos atos de indisciplina percebida por turmas visadas e não visadas como indisciplinadas face aos atos de indisciplina dentro da sala de aula

Observando a tabela 15, podemos verificar que os resultados obtidos, refletem não existir diferenças estatisticamente significativas entre uma turma visada e não visada como indisciplinada face à percepção da gravidade dos atos de indisciplina ($p < 0.001$) pelos alunos dentro da sala de aula.

Em relação a média no CRSA constata-se que a média da turma disciplinada ($M=43.32$; $DP = 12.20$) é superior à média das turmas visadas como indisciplinadas ($M=42.26$; $DP = 13.65$), logo não existem diferenças estatisticamente significativas ($t=0.465$; $p > 0.05$).

Relativamente a média RACSA verifica-se que a média das turmas visadas como indisciplinadas ($M=21.68$; $DP=7.96$) é inferior as turmas disciplinadas ($M= 23.82$; $DP=5.77$), sendo assim também não existem diferenças estatisticamente significativas ($t=1.870$; $p > 0.05$).

No que diz respeito a média RAPFSA valida que a média das turmas disciplinadas ($M=47.08$; $DP=10.92$) é superior as turmas visadas como indisciplinadas ($M=42.40$; $DP=15.63$), não havendo diferenças estatisticamente significativas ($t= 2.04$; $p > 0.05$).

Os resultados do teste *t de Student* mostram que não existem diferenças na percepção das turmas consideradas disciplinadas e indisciplinadas.

8.5 Análise de resultados e conclusão

O estudo realizado, pretende compreender a perceção dos alunos do 3º ciclo face aos comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula ao nível do cumprimento das regras, relação com os colegas, com funcionários e professores. Para uma melhor compreensão deste estudo recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa e descritiva, onde foram realizados dois testes de comparação (*t de Student* e Qui-quadrado) para atingir os objetivos que nos propusemos a desenvolver nesta investigação.

Com base nos resultados do teste *t de Student* relativos à perceção da gravidade dos atos de indisciplina, face a comparação do género, não foram encontrados dados estatisticamente significativos.

Sendo assim procedemos a uma análise mais pormenorizada aplicando o teste de qui-quadrado, apresentando alguns resultados nas subclasses “cumprimento de regras”, “relação com os colegas” e “relação com os professores e funcionários” dentro da sala de aula. No que diz respeito à primeira subclasse foram encontradas diferenças estatisticamente observáveis nos itens 6,7,8,9 e 11, ou seja, as raparigas na maioria dos atos classificam nos graus 4 e 5 (mais grave), enquanto os rapazes a classificação dos atos recai mais sobre o grau 2 e 3. Tendo isto em conta, podemos considerar que as raparigas desta amostra consideram quase sempre mais graves os comportamentos de indisciplina descritos. Também na subclasse “relação com os colegas” na sala de aula existem diferenças estatisticamente significativas nos itens 19 e 20. Na última subclasse “relação com os professores e funcionários”, só se verificou diferenças estatisticamente significativas no item 31, pois a maioria das raparigas atribuem o grau 5 a este ato (mandar calar o professor quando ele chama atenção) e a maioria dos rapazes atribui o grau 3 e 4. Concluindo, podemos afirmar que as raparigas e os rapazes avaliam de maneira semelhante o grau de gravidade dos atos de indisciplina expostos.

No que diz respeito à comparação da perceção dos alunos que apresentam reprovações, com os colegas sem retenção escolar face à gravidade dos atos de indisciplina só apresentam diferenças estatisticamente significativas no item 13 (Sair sem autorização), pois os alunos sem

reprovações classificam este ato como mais grave. Nas restantes subclasses não foram encontradas diferenças observáveis nos atos de indisciplina.

Em relação à comparação da percepção dos alunos que apresentam participações com os colegas e sem participações, face à gravidade dos atos de indisciplina, podemos concluir que, após aplicação do qui-quadrado só foram apresentadas diferenças estatisticamente significativas num item relativamente às regras (11. não trazer ou atirar o material necessário para a aula). Podemos afirmar que a maioria dos alunos que apresentam mais participações, classificam este ato no grau 2 (baixo), e a maioria dos alunos que não têm participações, têm a percepção deste ato como grau 4 e 5 (grave), ou seja, os alunos sem participações têm uma visão que estes atos de indisciplina são mais graves. Relativamente à subclasse “relação com os colegas” não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos itens. Na subclasse “relação com os professores e funcionário” os alunos com mais participações classificam este ato no grau 3 e 4, enquanto os alunos sem participações acham este item (31.manda calar o professor quando ele chama atenção) muito grave. A maioria dos comportamentos descritos anteriormente valoriza os comportamentos mais corretos, para além de terem participações ou não.

Os resultados do teste *t de Student* sobre a comparação da percepção das turmas visadas como indisciplinadas e não indisciplinadas face à gravidade de atos de indisciplina, não foram encontrados diferenças estatisticamente significativas de todas as subclasses.

Depois de ter sido analisado todas as questões de investigação inicialmente delineadas, e analisados os resultados que vêm refutar as hipóteses enunciadas, este estudo foi relevante para perceber a realidade da escola e a percepção dos alunos face aos comportamentos indisciplinados.

No entanto, é importante salientar que não se pode generalizar os resultados apurados na nossa investigação à toda a população escolar e a outros contextos.

O maior ganho desta investigação coloca-se na compreensão por parte dos alunos sobre a indisciplina, com o objetivo de sugerir algumas soluções de atuação, de maneira a melhorar o clima dentro da sala de aula e da escola.

9. Conclusão

Este estudo foi relevante para perceber a realidade da escola e a percepção dos alunos face aos comportamentos indisciplinados. Pois na minha opinião alguns destes alunos não têm a noção do que é um ato grave ou menos grave. Também sugiro que deveriam ser feito alguns debates ou “formações” nas aulas de oferta complementar para tentar fazer com que os alunos entendam o que é certo e errado.

Futuramente era interessante realizar um estudo onde abrangesse toda a comunidade escolar e talvez comparar a percepção da gravidade dos atos de indisciplina dos professores, encarregados de educação, funcionários e alunos. Ou então pegar no projeto que já está implementado e tentar entender se o processo utilizado funciona, mas para isso é necessário fazer um instrumento para ser aplicado no início do ano e no final do ano letivo.

Posso concluir com este trabalho que foi uma etapa onde adquiri muitas valências para o meu futuro, apesar deste ser incerto devido à conjuntura do nosso país.

No entanto foi uma experiência muito gratificante e tenho a certeza que um dia virei a ser uma excelente professora, tal como os meus pares me ensinaram, principalmente o Professor Marco Rodrigues.

Relativamente ao estágio, apesar de todas as dificuldades sentidas, espero poder usufruir do meu curso para continuar a evoluir.

Bibliografia

Abrantes, J.; Mendes, R.; Pereira, M.; Simões, L. (2002). *Ser Ativo. Educação Física 3º ciclo*. Texto Editora.

Afonso, A. (1999). (In) disciplina e sentido da escolaridade. In Afonso, A., Amado, J. & Jesus, S. (Org), *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. (pp. 7-17). Porto: Edições ASA.

Andrade, N. (2008). *A Avaliação da disciplina de Educação Física no Ensino Secundário. Estudo do Pensamento de Professores, Alunos e Pais. Dissertação de Licenciatura em Educação Física e Desporto*. Universidade da Madeira.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos (Cadernos CRIAP nº 9)*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2005). Amado, J. & Freire, I. (2005). *A gestão da sala de aula*. In G.L. Miranda & S. Bahía (Org), *Psicologia da educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água.

Amado, J., & Estrela, M. (2007). *Indisciplina, violência e delinquência na escola - Compreender e prevenir*. In A.C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M.F.F. Gaspar (Org), *Psicologia e educação – Novos e velhos temas* (pp.334-363). Coimbra: Almedina.

Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Aranha, Á. (1993). *Orientação de estágios pedagógicos: Avaliação formativa versus Avaliação sumativa*. Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 7/8.

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Didática. Ciências Sociais e Humanas. Série 47. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Coleção Horizonte da Cultura Física. Edição Livros Horizonte: Lisboa.

Bento, J. (1990). Desafios lançados á reforma do sistema educativo. *Revista Horizonte*. Volume VII, Nº 40.

Bexiga, F. (2012). *Apontamentos da unidade curricular, Planeamento e Avaliação*. Campus Universitário Piaget. Viseu

Brown, S.; Race, P.; Smith, B. (2000). *Guia da Avaliação*. 1ª Edição. Lisboa. Editorial Presença.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF nº10/11, pp.135-151.

Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos*. Lisboa, DGIDC. Fornecida pelo professor Fernando Bexiga.

Castelo, J. (2000). *Metodologia do treino desportivo*. Lisboa. Edições F.M.H. - U.T.L.

Costa, F. (1996). *Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal*. Boletim SPEF, nº14. Outubro. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Costa, M. (2012). *A gravidade de indisciplina: percepção dos alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, Universidade de Coimbra.

Duarte, R. (1994). *Alguns aspetos das conceções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino básico*. Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 10/11, 79 – 109.

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1997). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Saber (e) Educar, n.º 2, p. 7-20.

Ferreira, J. et al. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw- Hill.

Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Freire, I., Veiga Simão, A. & Ferreira, A. (2006). *O estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do Ensino Básico - Um questionário aferido para a população escolar portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), 157-183.

Gonçalves, C. (1994). *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física*. Boletim SPEF nº10/11, pp.111-134.

Guia das unidades curriculares do 3º e 4º semestre. (2013/2014). Universidade de Coimbra

Jacinto, J. et al (2001). Programa Nacional de Educação Física.

Maroco J 2003. Análise estatística – Com utilização do SPSS. Edições Sílabo, Lda

Mundstock, E. et al (2006). *Introdução a análise estatística*. Cadernos de Matemática e estatística. Porto Alegre.

Moreira, M. (1998). *Análise das Decisões Pré-Interativas e Interativas em Professores “Expert” e Principiantes Relativamente À Dimensão Instrução*. Lisboa. Edições FMH.

Oliveira, M. (2005). Indisciplina Escolar: Determinantes consequências e ações. Brasília: Líber Livro Editora.

Onofre, M. (1996). *Educação Física sem avaliação: uma perversão consciente?* Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física. Nº 13, pp. 51-59.

Pais, A.; Monteiro, M. (2002). *Avaliação, uma Prática Diária*. 2ª Edição. Editorial Presença. Lisboa.

Pereira, P. (2010). *Documentos da unidade curricular, Pedagogia do Desporto*. Escola Superior de Educação. Porto

Pestana H P & Gageiro J N (2000). *Análise de dados para ciências sociais*. A complementaridade do SPSS. 2ª ed. Edições Sílabo, Lda.

Rosado, A. (2007). *A Reação à Prestação Motora como Competência Pedagógica - Pedagogia do Desporto: Notas de Curso*. Lisboa. Edições FMH.

Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Sócio – Afetivo em Educação Física: Perceção da importância da Educação Física e estratégias de intervenção no domínio sócio – afetivo por parte de professores experientes.

Sebenta de estatística da unidade curricular de Iniciação a estatística da Universidade de Coimbra.

Siedentop, D. (2008). Aprender a Enseñar la Educación Física. Barcelona: Inde

SPSS - Guia prático de utilização. 4ªed. Edições Sílabo, Lda.

Vasconcellos, C. (2000) *(IN)DISCIPLINA: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 13. ed. São Paulo: Libertad.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.