



Mariana Dias Guedes Rodrigues

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2º e 3º CICLOS Dr.^a MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA C DO 7º ANO NO ANO LETIVO 2015/2016

Disciplina e Indisciplina nas aulas de Educação Física — diferentes perceções?

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

junho 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MARIANA DIAS GUEDES RODRIGUES

Nº 2011164742

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2º E 3º CICLOS Dr.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA C
DO 7º ANO NO ANO LETIVO 2015/2016**

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2016

Esta obra deve ser citada como:

Rodrigues, MG (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dra. Maria Alice Gouveia junto da Turma C do 7º ano no ano letivo 2015/2016*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Mariana Dias Guedes Rodrigues, aluna nº 2011164742 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra e compromisso que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF de 10 de março de 2009.

14 de junho de 2016

(Mariana Dias Guedes Rodrigues)

À minha mãe e ao meu pai, por serem os meus professores preferidos. Obrigada pelo exemplo que me dão enquanto pessoas e profissionais. Espero que um dia os meus alunos falem de mim da mesma forma que os vossos me falam de cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

As minhas primeiras palavras de gratidão são dirigidas à minha mãe e ao meu pai, por todas as oportunidades que sempre me proporcionaram e pelo apoio incondicional. Aos meus irmãos, pelos diferentes exemplos que cada um me dá, especialmente ao Luís, por ter sempre elevado a fasquia para mim.

Aos meus amigos e a todos aqueles que em algum momento tiveram um papel central na minha vida, por me terem marcado, por me terem feito querer ser alguém melhor, por terem contribuído para a pessoa em que me tornei.

Às amigadas que esta passagem por Coimbra me deu, aos amigos com os quais partilhei aventuras e que em muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, cada um de vós sabe que vos levo comigo para a vida. Uma palavra em especial ao Marcelo, por ter sido o meu porto de abrigo ao longo destes cinco anos.

Ao Professor Doutor Carlos Gonçalves, por toda a confiança, por todas as oportunidades, pela partilha incessante de conhecimentos, pela sua preocupação e pela sua amizade.

Ao Professor Doutor Humberto Moreira Carvalho, pelos conhecimentos transmitidos, pelas oportunidades e pelas orientações académicas.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, aos seus professores e funcionários, o meu enorme obrigada pelo contributo que deram à minha formação.

À Professora Lurdes Pereira, pela forma como orientou o meu estágio, pela sua disponibilidade, dedicação, por todos os conhecimentos transmitidos e pela sua amizade.

A todos os elementos da comunidade educativa da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia pela forma amistosa e prestável com que me acolheram, realçando os professores do grupo disciplinar de Educação Física pela simpatia com que me receberam e pela partilha de experiências e de métodos de trabalho, com um apreço especial à Professora Filomena Namora e ao Professor Jorge Oliveira pelas oportunidades, pela confiança e pela amizade.

Aos meus queridos alunos do 7º C e do desporto escolar de basquetebol, pela forma como me marcaram e pelo seu contributo para o meu crescimento profissional e pessoal.

Um enorme e sincero obrigada a todos vós!

**“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”**

António Gedeão

RESUMO

O Estado Pedagógico é o culminar das aprendizagens adquiridas ao longo da nossa formação académica, colocando à prova os nossos conhecimentos, permitindo-nos vivenciar e testar a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos, adequados ao contexto real de uma comunidade escolar. É o vivenciar do papel do docente e tudo o que lhe está associado, promotor do desenvolvimento pessoal e profissional. O presente documento constitui o Relatório Final de Estágio e surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico foi realizado no ano letivo 2015/2016, junto da turma C do 7º ano de escolaridade da Escola EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, Coimbra. Este relatório tem como finalidade a elaboração de uma análise e reflexão de todo o processo ensino-aprendizagem. Assim, este está dividido em três áreas fundamentais. A primeira trata-se de uma contextualização da prática desenvolvida. A segunda consiste numa análise reflexiva sobre a prática pedagógica e, por fim, a terceira é o aprofundamento de um tema-problema, que se concretiza num estudo direcionado à disciplina e indisciplina, que pretende apurar se os professores estagiários e professores experientes têm a mesma visão sobre o mesmo comportamento e, ainda, averiguar como é que os alunos caracterizam esse mesmo comportamento.

Palavras-chave: Educação Física. Disciplina. Indisciplina. Ensino.

ABSTRACT

The Pedagogical Stage is the culmination of the learning process, accumulated during our university education, testing our knowledge, allowing us to experience and assess the applicability of the theoretical knowledge in practical situations, common to a school community. It is the experience of the role of the professor and everything that is connected to it, promotor of personal and professional development. The present document is the Final Report of Internship and is part of the curriculum of the Pedagogical Internship, composing the study plan for the second year of the Master Degree in Teaching Physical Education for Basic and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. The Pedagogical Internship took place during the 2015/2016 school year with the class C of the 7th grade of the Escola EB 2,3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia, Coimbra. The aim of this report is to elaborate an analysis and reflection of the whole teaching-learning process. Being so, it is divided in three fundamental parts. The first one is contextualization of the internship itself. The second is a reflective analysis about the pedagogical internship and finally, the third one is further developing a problematic topic on a study about discipline and the lack of it and investigates if the trainee and experienced teachers share the same point of view about the same type of behavior and how the pupils themselves would characterize it.

Keywords: *Physical Education. Discipline. Indiscipline. Teaching.*

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Introdução 14

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA..... 15

1. Expectativas iniciais em relação ao estágio – Plano de Formação Individual (PFI) 15

2. Caracterização das condições locais e relação educativa 17

2.1. Caracterização da Escola 17

2.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física 19

2.3. Caracterização da turma 20

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA 22

1. Planeamento 22

1.1. Plano Anual 23

1.2. Unidades didáticas 26

1.3. Planos de aula 27

2. Realização 30

2.1. Instrução 31

2.2. Gestão.....	35
2.3. Clima.....	36
2.4. Disciplina.....	38
2.5. Decisões de ajustamento.....	40
3. Avaliação.....	41
3.1. Avaliação Diagnóstica.....	41
3.2. Avaliação Formativa.....	43
3.3. Avaliação Sumativa.....	44
3.4. Autoavaliação.....	45
3.5. Critérios de avaliação.....	45
CAPÍTULO III – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	47
CAPÍTULO IV – IMPACTO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO NA ESCOLA.....	48
CAPÍTULO VII – ÉTICA PROFISSIONAL.....	50
CAPÍTULO VIII – QUESTÕES DILEMÁTICAS.....	51
CAPÍTULO IX – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	54
1. Introdução.....	54
2. Enquadramento teórico.....	55
2.1. Conceitos de Disciplina.....	55

2.2. Conceitos de Indisciplina.....	56
2.3. Comportamentos fora da tarefa e de desvio	57
2.4. Interpretação de comportamentos	60
2.5. Reação aos comportamentos	61
3. METODOLOGIA	62
3.1. Problema.....	62
3.2. Formulação de Hipóteses	62
3.3. Caracterização da amostra	62
3.4. Procedimentos	63
3.4.1. Descrição do instrumento de avaliação	63
3.4.2. Análise e tratamento de dados	64
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	64
5. Conclusões	69
6. Limitações e propostas de melhoria.....	70
CAPÍTULO X – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO	71
BIBLIOGRAFIA	73
ANEXOS	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Coimbra Sul.....	18
Tabela 2 - Registo das avaliações diagnósticas de cada unidade didática.....	21
Tabela 3 - Distribuição das unidades didáticas no ano letivo	26
Tabela 4 - Critérios de avaliação em EF	46
Tabela 5: Principais desvios assinalados por Amado (1998)	59
Tabela 6: Teste de Mann-Whitney U entre as classificações obtidas para os vários comportamentos em função do status – Valores de significância	65
Tabela 7: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 1 em função da experiência	67
Tabela 8: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 2 em função da experiência	67
Tabela 9: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 3 em função da experiência	67
Tabela 10: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 4.1 em função da experiência	68
Tabela 11: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 4.2 em função da experiência	68
Tabela 12: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 5 em função da experiência	68

Tabela 13: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 6 em função da experiência	68
Tabela 14: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 7 em função da experiência	68
Tabela 15: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 8 em função da experiência	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: EDUCAÇÃO FÍSICA

EP: ESTÁGIO PEDAGÓGICO

FB: Feedback

PNEF: Plano Nacional de Educação Física

UD: Unidade(s) didática(s)

Introdução

O presente documento constitui o Relatório Final de Estágio e surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP) inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O EP foi realizado no ano letivo 2015/2016, junto da turma C do 7º ano de escolaridade da Escola EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, Coimbra, sob a supervisão da professora Lurdes Pereira e com a orientação do Mestre Antero Abreu.

O EP é o culminar das aprendizagens adquiridas ao longo da nossa formação académica, colocando à prova os nossos conhecimentos, permitindo-nos vivenciar e testar a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos, adequados ao contexto real de uma comunidade escolar. É o vivenciar do papel do docente e tudo o que lhe está associado, promotor do desenvolvimento pessoal e profissional.

Após um ano letivo que nos permitiu vivenciar a real importância e contributo que um professor pode ter no desenvolvimento dos jovens, não só como alunos, mas como cidadãos possuidores de uma personalidade própria, importa refletir sobre as aprendizagens alcançadas, no que diz respeito à prática pedagógica.

Relativamente ao tema a aprofundar, optei por trabalhar no âmbito da dimensão disciplina por ter sido a primeira dificuldade com a qual me deparei no início do meu estágio.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas iniciais em relação ao estágio – Plano de Formação Individual (PFI)

Ao iniciar este estágio fiz uma pequena reflexão sobre aquilo que sou enquanto pessoa e aquilo que sempre quis ser, Professora. Há vários anos que trabalho com jovens e sei que me sinto à vontade para o fazer. Sei, também, que toda a vida quis ser professora de Educação Física e que, agora, chegou o momento mais parecido a isso. Então, avanço, confiante das minhas capacidades, segura das minhas intenções mas receosa por ir estar constantemente a ser avaliada, receosa com a hipótese de não ser boa a fazer aquilo que sempre quis, ensinar. Acredito genuinamente que se aprende com os erros, portanto, será bom errar para depois corrigir e poder evoluir mas, será sempre melhor não errar. Claro que tenho a certeza que, ao início, irei cometer muitos erros, por falta de experiência, por falta de determinados conhecimentos mas, acredito cegamente que não irei cometer o mesmo erro duas vezes. Então, encaro todo e qualquer erro como uma aprendizagem. É para isso que eu quero trabalhar. Para que não cometa erros mas, para que eles, quando acontecerem, servirem para me superar e aprender. Esta é a única coisa que eu sei que desejei toda a minha vida, então, tenho que dar o melhor de mim para chegar a mestria. Claro que tenho receios, como não conseguir manter o equilíbrio entre cativar os alunos e mantê-los disciplinados, de não conseguir fazer com que eles tenham uma aprendizagem efetiva, de não conseguir fazer com que eles gostem da disciplina e se esforcem. Mas são estes receios que me fazem ser cautelosa e não me permitem caminhar de forma firme, por saber que ainda há tanto para aprender. E é isso que espero deste estágio: aprender. Aprender a melhor forma de me relacionar com os alunos não descuidando que tenho que os manter disciplinados, a melhor forma de lidar com as suas necessidades específicas, a melhor forma de planear, de ajustar, de justificar, aprender a ensinar na melhor maneira. Porque os conhecimentos teóricos, se nunca forem testados, aplicados e adaptados em contexto real, serão sempre suficientemente bons para estar numa prateleira, mas nunca para estar numa sala de aula.

Dimensão Ético-Profissional

No que diz respeito a esta dimensão tenciono ter uma atitude ética e profissional, demonstrando responsabilidade, compromisso e respeito para com as minhas tarefas e para com as pessoas com quem lido diariamente (Professores, alunos e funcionários da escola), assim como demonstrar dinamismo e capacidade de inovação.

No que concerne aos meus alunos, eu comprometo-me a dar o meu melhor para que as suas aprendizagens sejam efetivas, respeitando ao máximo os diferentes níveis e velocidades de aprendizagem. Comprometo-me a fornecer-lhes *Feedback* de forma equitativa e adaptada, compreendendo as dificuldades de cada um, adotando estratégias de ensino consoante as suas necessidades, tudo para que todos tenham sucesso. Pretendo, também, inculcar-lhes alguns valores morais e de conduta pessoal, como a pontualidade, o respeito pelos outros, a cooperação, entre outros. Para além de todos os aspetos referidos anteriormente, pretendo fazer com que os alunos sintam que estou lá por eles, que estou sempre disponível para os ensinar, para os ajudar, quer nas aulas ou com questões relacionadas com a disciplina, quer sobre qualquer problema escolar ou pessoal que eles possam ter. Sinto que esta relação de confiança é essencial para criar um bom clima nas aulas mas que se estende para o espaço fora de aula, sendo importante pelas características pessoais e familiares dos alunos.

Desta forma, como professora, pretendo ser rigorosa e exigente, mas sem nunca descuidar a parte socio-afetiva e emocional dos alunos, pois acredito que os comportamentos menos corretos dos mesmos provêm daquilo que se passa nas suas vidas para lá da sala de aula e isso não pode ser esquecido em momento algum e, portanto, deve ser tido em conta no momento de lidar com cada um.

O ensino assume uma importância decisiva para o desenvolvimento da personalidade dos alunos; apresenta as bases para o desenvolvimento do seu comportamento moral, para a formação de interesses, de necessidades e valores; influencia determinantemente a sua vontade, os seus sentimentos, as suas acções, a sua disponibilidade para o empenhamento e rendimento, forma o seu pensamento. Isto requer um ensino científico e racional. (Bento, 2003,p.108)

Atividade de Ensino-Aprendizagem

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, esta será uma das dimensões nas quais me preocuparei mais em melhorar, pois o objetivo principal é levar os alunos a ter uma aprendizagem efetiva e a gostar da prática de atividade física. Desta forma pretendo planejar as aulas com todo o cuidado e rigor e distribuir de forma racional os conteúdos programáticos que necessitam ser abordados em cada unidade didática.

No desenrolar deste processo pretendo melhorar através de uma ação reflexiva sistemática sobre o meu trabalho e espero aprender muito com os meus orientadores mas também com outros professores da escola, com outros colegas de diferentes núcleos de estágio, através da partilha de experiências e de conhecimentos adquiridos pelos diferentes orientadores e, tenho a certeza, que irei aprender muito com os meus alunos, pois toda e qualquer ação da minha parte terá uma resposta da parte deles que terei que interpretar de forma a perceber se estou no caminho certo ou se tenho que alterar/adaptar a minha ação para os ajudar a aprender.

*The key to success is a laser-focus on improving student learning. Teachers who collaborate to improve their teaching (and their student's learning) don't get hung up on philosophical debates about things they can't change. (...) "Do not permit what you cannot do to interfere with what you can do" **One thing any teacher can do is look at his or her own practices and search for ways that will help students learn more.** (Gallimore & Nater, 2006, p.51)*

2. Caracterização das condições locais e relação educativa

2.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, fica situada na cidade de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais.

De acordo com os dados do ano de 2011, a freguesia onde a escola se encontra inserida, apresenta uma área de 19,27 Km² e 38936 habitantes. Esta é a freguesia urbana mais numerosa da cidade de Coimbra e uma das mais populosas em todo o território nacional, apresentando uma densidade de 2020,6 hab/Km². Nesta freguesia é possível encontrar duas áreas distintas, a urbana e a rural e, tanto uma como outra,

são caracterizadas como uma zona privilegiada, devido ao forte desenvolvimento nas áreas do comércio, cultura e lazer. É notória a existência de uma disparidade de condições de vida, coexistindo na mesma freguesia uma população de classe e nível económico médio-alto, e uma população mais carenciada de nível socioeconómico baixo ou médio-baixo, sendo essas diferenças sentidas no dia a dia do Agrupamento.

Esta escola, sendo a sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, abrange no total treze estabelecimentos de ensino, que são as seguintes:

Tabela 1: Escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO
Jardim de infância do Areeiro;	EB1 Areeiro;	EB2,3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia
Jardim de infância de Ceira;	EB1 Almalaguês;	EB2,3 de Ceira
Jardim de infância da Quinta das Flores	EB1 Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral;	
	EB1 Castelo de Viegas;	
	EB1 Bairro Norton de Matos;	
	EB1 Quinta das Flores;	
	EB1 Torres de Mondego;	
	EB1 Vendas de Ceira.	

De acordo com os dados do presente ano letivo, atualizado no início do mesmo, o Agrupamento de Escolas contém um total de 1453 alunos. Este Agrupamento é composto por 155 professores que se dividem por Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, podendo haver professores a lecionar em mais que uma escola do Agrupamento, nomeadamente na EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia e EB 2,3 de Ceira.

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2015/2016, acolhe 579 alunos, num total de 29 turmas, das quais 12 pertencem ao 2º ciclo e 17 pertencem ao 3º ciclo. O 5º ano é composto por cinco turmas com um total de 91 alunos; o 6º ano engloba, igualmente, sete turmas num total de 134 alunos; o 7º ano tem seis turmas com 113 alunos; o 8º ano conglobera seis turmas, com um total de 128 alunos e o 9º ano possui outras cinco turmas com um total de 113 alunos.

No que diz respeito aos espaços apropriados para a prática de EF, a escola apresenta boas condições, tendo um espaço coberto, com um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de ginástica, balneários divididos por género e por local de aula (G1 ou G2), instalações para professores (sala dos professores), para funcionários e ainda uma arrecadação para guardar o material desportivo. A escola possui ainda dois espaços exteriores, C1 e C2, com três campos de basquetebol e dois campos de andebol/futebol, cinco pistas de atletismo para corrida de velocidade ou de obstáculos, uma caixa de areia, balneários, também divididos por género, arrecadações e instalações para os funcionários.

2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de EF é constituído pelos nove professores que lecionam EF na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia e na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Ceira e, ainda, pelo Núcleo de Estágio, composto por três estagiárias. Cada um destes professores, para além de lecionar as aulas das suas turmas, pode exercer outros cargos, acumulando funções, tais como: coordenador do departamento de expressões; assessor da direção; diretor de turma; coordenador do desporto escolar; responsável por um grupo-equipa do desporto escolar; responsável pelas aulas de motricidade. Um dos professores é, ainda, responsável pela construção e atualização semanal do mapa de rotação de espaços (ANEXO I). Este mapa mostra a distribuição das turmas pelos espaços de aulas disponíveis, sendo que, para a sua interpretação, será necessária compreender as seguintes normas: cada aula tem destinado um espaço; se os espaços não estiverem todos ocupados, o professor poderá escolher lecionar a aula noutro espaço que não aquele que estava previsto, tendo apenas que avisar os funcionários dessa alteração; sempre que os professores pretenderem, podem permutar os espaços, desde que ambos estejam de acordo. Resumidamente, impera o bom senso e o respeito pelo trabalho e planeamento de cada um.

Quanto ao clima vivido dentro do grupo disciplinar, este foi excelente. Os professores criaram grande empatia entre todos, recebendo com toda a simpatia e amabilidade os novos colegas (incluindo o Núcleo de Estágio), demonstrando-se

sempre disponíveis para partilhar experiências, métodos de trabalho e conhecimento, num ambiente de respeito, camaradagem, entreaajuda, cooperação e bom humor, promovendo, desta forma, um clima de trabalho extremamente agradável.

2.3. Caracterização da turma

Este ponto revela-se essencial para o conhecimento mais detalhado da turma, pois só assim se poderá compreender as decisões tomadas durante todo o processo pedagógico.

Assim sendo, a turma C do 7º ano de escolaridade era, inicialmente, constituída por 21 alunos, sendo que um dos alunos foi logo transferido antes de se darem início às aulas, outros dois alunos foram sinalizados como abandono escolar e, um terceiro aluno, nesta situação, que apenas foi sinalizado como em abandono escolar no final do 1º período. Desta forma, a turma tinha, efetivamente, 17 alunos, 9 raparigas e 8 rapazes, com uma média de idades de 12,16 anos (aquando do início do ano letivo).

No primeiro contacto com a turma foi-lhes solicitado que preenchessem um questionário elaborado pelo Núcleo de Estágio, Ficha de Caracterização do Aluno (ANEXO II), que tinha como principal objetivo permitir um conhecimento tão aprofundado quanto possível de cada aluno da turma, inquirindo os alunos sobre temáticas como: situação familiar; vida escolar e interesses pessoais; saúde e hábitos de higiene e prática desportiva.

Após análise das respetivas fichas, foi possível verificar que 10 alunos elegeram a Educação Física como a disciplina favorita, seguido de Espanhol, com apenas 3 alunos. Quanto a reprovações escolares, 24% dos alunos já reprovaram em determinada fase do seu percurso escolar, sendo que dois alunos reprovaram no 4º ano e outros dois alunos reprovaram no ano transato. Complementando as informações recolhidas nas fichas com as informações obtidas pela diretora de turma, importa realçar que 7 alunos da turma começaram o ano letivo com apoios escolares, sendo que 3 desses alunos têm Projetos Educativos Individuais. Do leque dos sete alunos que começaram o ano letivo com apoios, dois deles têm tutorias e, um deles, é acompanhado pelo Serviço de Psicologia e Orientação da escola.

Desta forma, é possível compreender a heterogeneidade dos alunos e as suas diferentes necessidades.

No que diz respeito à prática regular de atividade física, a maioria da turma (59%) afirma não realizar qualquer tipo de prática desportiva, o que foi notório, obviamente, no seu desempenho nas variadas unidades didáticas abordadas ao longo do ano, revelando problemas de compreensão nas dinâmicas internas das diversas modalidades coletivas e, também, ao nível da coordenação motora.

Assim sendo, a tabela seguinte apresenta os resultados obtidos pela turma nas avaliações diagnósticas das unidades didáticas lecionadas no presente ano letivo.

Tabela 2 - Registo das avaliações diagnósticas de cada unidade didática

UNIDADE DIDÁTICA	NÍVEL PREVISTO PELO PNEF	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL AVANÇADO
Atletismo I	Parte do nível elementar	--	--	--
Futebol	Elementar	9	8	
Ginástica de Solo	Elementar	7	10	
Voleibol	Parte do Nível Elementar	12	5	
Andebol	Introdutório	2	7	8
Basquetebol	Elementar	6	11	
Ginástica de Aparelhos	Elementar	9	8	
Atletismo II	Parte do nível elementar	7	10	
Badminton	Introdutório	5	12	
Atletismo III	Parte do nível elementar	5	12	

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Necessitamos de conceber o professor de E F como um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional.

(Carreiro da Costa et al. ,1996)

1. Planeamento

“Planning is a basic psychological process in which a person visualizes the future, inventories means and ends, and constructs a framework to guide his or her future action.” (Clark, 1983)

O planeamento pode ser entendido na generalidade como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objectivos a que se propõe.

(Sousa, 1991)

Seguindo em concordância com a linha de pensamento dos autores supracitados, para uma correta organização do processo de ensino-aprendizagem, o planeamento tem um papel fulcral. Assim sendo, foram elaborados documentos como o plano anual de turma, unidades didáticas e planos de aula, sendo que estes estão intimamente interligados. Desta forma, partiremos duma explanação do planeamento mais abrangente, o plano anual, até ao planeamento mais específico que é o plano de aula. Para a produção destes documentos foi fundamental ter em consideração todas as variáveis que pudessem influenciar a aplicação prática dos mesmos, tais como os recursos disponíveis e as decisões do grupo disciplinar de Educação Física.

1.1. Plano Anual

Para planejar o que quer que seja temos de saber qual o propósito desse planeamento. Assim sendo, é preciso definir o fim a alcançar e quais os meios para que este possa ser atingido com sucesso. Neste caso concreto, pretende-se que os alunos obtenham uma aprendizagem efetiva sobre os conteúdos programáticos que são previstos pelo Plano Nacional de Educação Física (PNEF), atingindo as suas finalidades máximas de promoção de “gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.” (PNEF, 2001, p.6) e, também, no que diz respeito à melhoria da aptidão física, “elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.” (*ibidem*). Assim sendo, é preciso contabilizar quantas aulas estarão previstas para cada período, qual a distribuição das matérias que estão delineadas pelo Grupo Disciplinar de EF da escola e quais os espaços físicos que estarão disponíveis para a leção de cada uma das aulas.

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos” (Bento, 2003, p.67)

Desta forma, o Plano Anual foi uma das primeiras tarefas com a qual nos deparamos no início do EP, tendo sido preparado e elaborado com o cuidado necessário que um elemento tão essencial e orientador da prática pedagógica merece. Com isto, pretendemos que o planeamento fosse rigoroso, clarividente e exequível, estando sempre cientes de que este é um documento orientador e não uma estrutura rígida e intransigente, estando, por isso, livre de alterações e adaptações, consoante as necessidades educativas demonstradas pela turma, no decorrer do ano letivo.

O Plano Anual tem na sua constituição elementos tão díspares como a caracterização da escola e os seus recursos, a caracterização do grupo disciplinar de EF, a caracterização da turma, a análise do PNEF, o calendário letivo, o número de

aulas previstas, a planificação das unidades didáticas, a extensão de conteúdos, a organização das aulas e, ainda, a forma como iremos proceder à avaliação.

A caracterização da escola revela-se fundamental para que o professor compreenda o meio onde irá lecionar, percebendo o contexto social dos alunos. A sua importância denota-se, também, no que diz respeito ao conhecimento dos recursos, espaciais, materiais e humanos, pois só assim o professor pode planejar com precisão o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à planificação das unidades didáticas, o PNEF foi o ponto de partida para a sua elaboração. Foi necessário estudá-lo aprofundadamente, de forma a ter total conhecimento das competências que são pretendidas que os alunos consigam alcançar no respetivo ano de escolaridade. Importa realçar que, neste caso concreto, o grupo disciplinar tem previamente definidas quais as matérias a abordar em cada período. Assim sendo, tomámos conhecimento de que, no primeiro período, deveríamos proceder ao ensino do futebol, da ginástica de solo, do voleibol e do atletismo, que seria uma unidade didática (UD) anual e que, inicialmente, deveríamos trabalhar técnica de corrida e resistência. No segundo período, estava programado o ensino do andebol, do basquetebol, da ginástica de aparelhos e, no atletismo, a corrida de velocidade e o salto em comprimento. Quanto ao terceiro período, dever-se-ia introduzir o badminton, no atletismo deveríamos trabalhar o salto em altura e a corrida de estafetas e passaríamos, ainda, pela exercitação/consolidação dos jogos desportivos coletivos.

A extensão dos conteúdos revelou-se uma inquietante preocupação, pois foi necessário analisar cuidadosamente o mapa de rotação de espaços e perceber quantas vezes passaríamos por cada espaço e quais as modalidades que se poderiam lecionar em cada um deles, isto porque, apesar de alguns espaços serem adaptáveis para a prática de várias modalidades, estes não são totalmente polyvalentes, o que implica que, para cada espaço, esteja pré-definido qual a UD a lecionar. Neste processo, tivemos a sorte de, no dia em que decorria a aula de noventa minutos, não existiam outras turmas a ter aula, sendo apenas a nossa turma e o grupo-equipa de desporto escolar de badminton. Desta forma, foi-nos possível escolher o

espaço de aula que pretendíamos. Assim, fizemos uma divisão equitativa das unidades didáticas pelo número de aulas.

A parte fundamental de toda a planificação residiu na adequação dos conhecimentos previstos às reais características e necessidades da turma. Assim sendo, e como não havia conhecimento dos alunos da minha parte nem por parte da professora orientadora do estágio, foi necessário proceder à caracterização da turma, tirando ilações sobre o seu comportamento, preferências e dificuldades escolares e sobre a sua vida familiar, bem como, através da avaliação diagnóstica nas diferentes unidades didáticas e proceder à definição dos objetivos específicos a alcançar, tendo em conta as fragilidades e competências dos alunos.

Assim sendo, foi preciso refletir sobre as metas estabelecidas pelo PNEF e perceber que as mesmas eram demasiado ambiciosas para serem cumpridas, especialmente se equacionarmos a quantidade de conteúdos, o tempo disponível para lecionar os mesmos e o nível de partida dos alunos. *“La diferencia entre las recomendaciones de los teóricos y la realidad, parece aún más acentuada en la planificación que en otros campos de la acción pedagógica.”* (Piéron, 1999, p. 104). Desta forma, estabelecemos objetivos que nos pareceram realistas, quer no que concerne ao domínio psicomotor, mas, também, aos domínios cognitivo e sócio afetivo.

Refletindo sobre a conceção e aplicação do Plano Anual, esta revelou ser uma tarefa extremamente complexa, com bastantes exigências. Nos diversos períodos, o número de aulas, que estava inicialmente previsto, não coincidiu com o número de aulas lecionadas, pelos mais diversos motivos: participação do núcleo de estágio nas concentrações de ténis referentes ao desporto escolar; colaboração do núcleo de estágio em atividades promovidas por outros professores; organização de atividades sob a responsabilidade do próprio núcleo de estágio; impossibilidades da professora orientadora de escola estar presente. Estas situações levaram à necessidade de reajustar o planeamento inicial, acabando por, essencialmente, se transmitirem em mudanças das datas das avaliações escritas dos alunos, antecipando as mesmas para os dias em que a professora orientadora não poderia estar presente e, devido à vantagem anteriormente referida, na escolha de um dos espaços semanais, as

aulas/matérias desse dia foram sendo alteradas, consoante as necessidades sentidas.

Estas situações que não estavam previstas e as consecutivas necessidades de reajustes demonstram o carácter aberto deste documento que, tal como referido no início, deve ser tido em conta como um documento orientador, possível de sofrer alterações, consoante as necessidades de aprendizagem dos alunos.

1.2. Unidades didáticas

Para Pais (2010), as unidades didáticas devem ser vistas como

unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos.

A conceção das Unidades Didáticas representa uma segunda fase do planeamento. Estas foram divididas pelos três períodos que compõem o ano letivo e constituem um guia orientador do processo de ensino, sendo que a sua estrutura se manteve idêntica para todas as modalidades, contendo uma contextualização da história da modalidade, as regras, os conteúdos técnico-táticos, as progressões pedagógicas e ainda os objetivos estabelecidos pelo PNEF. Em cada UD estão também mencionados os recursos disponíveis (espaciais, humanos, materiais e temporais).

Como já referido anteriormente, o grupo disciplinar de EF fez a distribuição das unidades didáticas pelo ano letivo, que seguem sintetizadas, na tabela seguinte:

Tabela 3 - Distribuição das unidades didáticas no ano letivo

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Voleibol	Basquetebol	Badminton
Ginástica de Solo	Andebol	Atletismo – Salto em altura e estafetas
Futebol	Ginástica de Aparelhos	Jogos desportivos coletivos
Atletismo – resistência e técnica de corrida	Atletismo – Velocidade e salto em comprimento	

A extensão e sequência de conteúdos foi realizada com base nos objetivos definidos, fazendo a ligação entre aquilo que está pressuposto no PNEF com as reais necessidades e carências de aprendizagem dos alunos e tomando em consideração os recursos temporais disponíveis. Assim sendo, as UD foram sofrendo pequenas alterações com base nas dificuldades da turma e, especialmente, pela relevância que foi atribuída à dimensão disciplina, o que nos obrigou a reajustar, por vezes, a extensão de conteúdos, para ir ao encontro dos principais objetivos estabelecidos nesta dimensão e no domínio psicomotor.

Os registos de avaliação e respetivas considerações também são parte integrante das UD, pelo que a sua conceção e execução serão explanadas mais à frente neste relatório.

As UD foram, assim, concebidas com o intuito de dar resposta às questões fundamentais do desenvolvimento curricular: o que ensinar (conteúdos e respetivos objetivos), quando o fazer (sequência ordenada e progressiva, em termos de complexidade, dos conteúdos), como ensinar (quais as tarefas, estratégias, estilos de ensino, organização e gestão dos recursos disponíveis) e como avaliar (critérios e instrumentos).

A aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da acção do professor. Porém, a sua preparação pormenorizada – a concretização crescente dos objetivos, a estruturação da matéria de ensino, a escolha das actividades dos alunos e de métodos ajustados aos objetivos, aos conteúdos e condições – apenas atinge o seu alvo quando estiver correctamente traçado o itinerário completo do objetivo para o resultado. (Bento, 2003, p.77)

No fim de cada UD consta o seu balanço final, traduzindo-se numa reflexão consciente daquilo que correu melhor e das principais dificuldades, desde o planeamento à respetiva execução prática, com especial ênfase nas várias dimensões pedagógicas, constituindo, desta forma, uma reflexão da prática pedagógica de todo o processo de ensino-aprendizagem na modalidade abordada.

1.3. Planos de aula

“O planeamento revela ser uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino.” (Graça, 2001, p.108)

Nesta linha de pensamento, Gomes e Matos (2002), no que concerne ao planeamento das aulas, referem que este deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as potencialidades educativas no cumprimento das exigências didático metodológicas fundamentais.

Deste modo, é possível afirmar que o plano de aula é o culminar de todo o planeamento anteriormente concebido, sendo, assim, um desenho orientador das situações pedagógicas idealizadas como ideais para potenciar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da acção do professor” (Bento, 2003, p.101)

O plano de aula, consiste, então, na idealização daquilo que deverá ser lecionado em aula, com base na sua função didática, tendo objetivos específicos bem definidos, as estratégias que serão utilizadas e, obviamente, quais os exercícios e quais os meios organizativos de cada tarefa, com vista à aprendizagem efetiva dos conteúdos.

Assim, os planos de aula têm como finalidade orientar a prática pedagógica do professor no decorrer da leção, fazendo por cumprir os objetivos estipulados para a aula, de acordo com a sequência de conteúdos definida para a UD.

De realçar o carácter aberto deste documento, que pode e deve sofrer alterações constantes no desenrolar da aula, consoante as necessidades demonstradas pela turma, o seu empenho e a sua motivação no cumprimento das tarefas, devendo o professor procurar ajustar ou alterar o plano para ir ao encontro da melhor maneira de providenciar uma aprendizagem efetiva aos alunos.

Cada plano de aula obedeceu a uma estrutura comum, após esta ter sofrido alterações e reajustes, por sugestão do professor orientador, acabando por a sua versão final (ver ANEXO III) incluir um cabeçalho indicativo das diversas informações da aula: data, hora, local, número, número da aula da UD, duração, alunos previstos,

qual a UD, qual a função didática, quais os objetivos que se pretendiam alcançar e, ainda, os recursos materiais necessários. A concepção do plano de aula esteve, ainda, dividida nas três partes em que se contemplam as aulas: parte inicial, fundamental e final. Cada tarefa tinha estabelecido, *à priori*, a sua duração, quais os objetivos que se pretendiam ver alcançados, a sua descrição e organização, quais os estilos de ensino e estratégias a utilizar e quais os critérios de êxito e/ou componentes críticas a enfatizar.

A parte inicial de cada aula previa sempre uma pequena palestra com os alunos, verificando as presenças e apresentando os conteúdos e os objetivos da mesma. Seguidamente, iniciava-se a parte prática da aula, com vista a preparar o organismo dos alunos para o decorrer da mesma, através de situações dinâmicas, procurando que estas contivessem conteúdos que estivessem intimamente correlacionados com aquilo que seria trabalhado na aula.

A parte fundamental consistia na introdução ou exercitação de conteúdos específicos, promovendo o maior tempo de empenhamento motor possível. Desta forma, o planeamento cuidado e a escolha dos exercícios e respetiva organização revelaram ser um ponto crucial para que a aula fluísse sem desperdícios de tempo em transições. Esta parte da aula compreendia, também, nas modalidades coletivas, as situações de jogo reduzido.

Por fim, a parte final da aula, tinha como pressuposto a arrumação do material e a realização de um balanço da aula, destacando e/ou averiguando aprendizagens, realçando comportamentos dos alunos e, ainda, antever a aula seguinte.

Cada documento teve na sua elaboração uma fundamentação das escolhas didático-metodológicas, especialmente no que diz respeito à seleção e organização das tarefas, os seus objetivos, e com destaque para os estilos de ensino e estratégias a utilizar. Esta atividade reflexiva demonstrou-se essencial na produção de documentos coerentes, provenientes de lógicas internas.

Após a leção de cada aula foi realizada uma reflexão crítica do decorrer da mesma, ajudando a desenvolver a capacidade reflexiva do próprio trabalho do

professor. Simultaneamente, a professora supervisora do estágio realizou sempre um balanço da aula, transmitindo informações importantes a ter em consideração, com vista ao melhoramento pessoal da prática pedagógica, sugerindo métodos de trabalho, exercícios, evidenciando quais as principais preocupações que deveríamos ter na abordagem de determinadas matérias, como melhorar a gestão de determinada tarefa, entre outros ensinamentos que consideramos deveras importantes e que em muito contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

As principais dificuldades sentidas na elaboração dos planos de aula residiram na atribuição do tempo disponível para cada tarefa, pois existiam tarefas que pensávamos ser de fácil compreensão, mas os alunos tiveram dificuldades em compreender e vice-versa, o que levou a que, na maior parte das vezes, especialmente no início do ano, o tempo estipulado para as tarefas não fosse idêntico àquele que realmente elas ocuparam. Esta dificuldade na compreensão do tempo adequado para a explicação e prática dos exercícios levou-nos, inicialmente, a ser um pouco ambiciosos no nosso plano de aula e, por vezes, a delinear mais exercícios do que aqueles que, posteriormente, realizámos.

2. Realização

A responsabilidade de gerir uma aula inclui o ensino de tarefas, a revisão de estratégias e a intervenção na conduta dos alunos, não se podendo também ignorar aspectos comportamentais, nomeadamente a frequência de comportamentos motores, a socialização e a integração do aluno em actividades de grupo". (Henkel, 1991, citado por Oliveira, 2002, p.58)

Após a fase de planeamento, o professor depara-se com a necessidade de colocar em prática as suas ideias e tudo aquilo que, anteriormente, se havia proposto a fazer. Assim, o domínio da realização constitui os princípios didático-pedagógicos decisivos para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, serão abordadas as diferentes dimensões que constituem este processo que, embora sejam apresentadas neste documento de forma isolada, estão intimamente relacionadas e coexistem durante as aulas, sendo elas: dimensão instrução, gestão, clima e disciplina.

2.1. Instrução

A dimensão instrução engloba os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica diretas entre professor e aluno, ou seja, as formas de comunicação e transmissão de conteúdos, onde podemos dividir e realçar as seguintes: preleções, demonstrações, questionamento e *feedback* (FB).

Segundo Piéron (1996), “Um conhecimento «técnico» e uma preparação cuidadosa da intervenção são as condições indispensáveis ao sucesso” (p.40).

No que diz respeito às preleções, estas tiveram lugar de destaque na parte inicial e final da aula. Na parte inicial, tiveram como ponto de partida a apresentação dos conteúdos e objetivos que iriam ser trabalhados, fazendo uma revisão dos conteúdos anteriormente abordados e, nas aulas de introdução de conteúdos, proceder à explicação da matéria, desde a exposição das regras da modalidade, à introdução de noções técnicas ou táticas, evidenciando as componentes críticas dos gestos técnicos. Tentámos que estas preleções fossem sempre as mais claras e concisas possíveis. Apesar disso, devido ao conhecimento reduzido da turma sobre as modalidades, estas explicações foram mais alongadas nas aulas de introdução de conteúdos. Um fator que também condicionou o tempo das preleções foi o comportamento dos alunos. O controlo da turma, perante a agitação inicial da aula, fez com que as mesmas, por vezes, fossem mais prolongadas do que o que estava planeado.

Nas aulas de exercitação, as preleções iniciais tinham como objetivo fazer uma revisão de conteúdos, controlando, assim, a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Para isso, recorreremos ao questionamento. Esta mesma estratégia foi utilizada na parte final de cada tempo letivo.

O questionamento foi uma vertente da instrução bastante utilizada em todas as aulas. Nas aulas de introdução de conteúdos, recorreremos ao questionamento para toda a turma, de forma a averiguar o conhecimento teórico que os alunos possuíam em relação à unidade didática. A partir das perguntas colocadas e da qualidade das respostas dos alunos procedíamos, então, à explanação dos conteúdos que

pretendíamos introduzir. Nas aulas de exercitação, o questionamento serviu para controlar a aquisição de conhecimentos, permitindo-nos perceber se os alunos estavam empenhados e comprometidos com a sua aprendizagem ou, se por outro lado, a forma de transmitir conhecimentos não lhes é apelativa ou estes revelam desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos programáticos. No decorrer das aulas, independentemente da sua função didática, o questionamento teve como principal objetivo manter os alunos focados e concentrados nos momentos de instrução, pois sabiam que, posteriormente, poderiam ser questionados. Nestas situações, o questionamento foi essencialmente individual, sendo direcionado a um ou mais alunos. A escolha dos alunos a inquirir recorreu sobre aqueles que estavam a ter comportamentos fora da tarefa ou que estavam meramente distraídos aquando do momento da preleção.

No que diz respeito à parte final das aulas, o questionamento foi utilizado para melhorar a capacidade de análise crítica dos alunos, nomeadamente no que diz respeito a decisões técnico-táticas, ou seja, em momentos de tomada de decisão. Assim, os alunos eram questionados sobre qual a melhor tomada de decisão para cada momento diferente, com base nas situações por eles vivenciadas durante a aula. O questionamento final permitiu, também, ter a noção se os alunos adquiriram os conhecimentos que foram introduzidos e trabalhados no decorrer da aula, possibilitando-nos, também, refletir sobre a forma como os conteúdos foram ensinados e trabalhados e se existia necessidade de incidir sobre um conteúdo em detrimento de outro, devido às fragilidades que os alunos demonstraram na aquisição das matérias trabalhadas.

Uma outra vertente bastante importante da instrução, no caso concreto da EF, é a demonstração. A demonstração é um complemento à instrução verbal, permitindo ao aluno ter uma noção visual daquilo que é pretendido e dá-lhe a oportunidade de comparar o seu próprio desempenho com o do modelo. Para que a demonstração fosse eficaz foi preciso ter em conta dois aspetos: o posicionamento dos alunos que observavam e a escolha do modelo. O primeiro, pois a disposição dos alunos influencia o ângulo com que observam aquilo que é pretendido, fazendo com que haja interpretações díspares. Assim sendo, tentou-se sempre que os alunos tivessem sempre o mesmo ângulo de observação da demonstração, para uma correta

observação e compreensão. Nas aulas nos espaços exteriores, tivemos a preocupação de colocar os alunos sempre de costas para o sol, de forma a que estes conseguissem visualizar o modelo sem interferências. Quanto à escolha do modelo, utilizámos maioritariamente os alunos como agentes de ensino. Esta decisão pretendia criar nos alunos, com mais dificuldades, a sensação de que era possível efetuar os elementos com correção, pois se um colega era capaz, eles também seriam. Esta decisão permitiu-nos, também, controlar os restantes elementos da turma no momento da demonstração e, ainda, transmitir os «aspectos chave» a ter em conta para uma correta realização. Claro que optar por colocar os alunos a demonstrar acarreta alguns riscos. Por exemplo, no início do ano, como não conhecíamos o nível de proficiência dos alunos, escolhemos, por vezes, alunos que se diziam capazes de realizar na perfeição o elemento pretendido, mas que, no momento de execução, apresentavam muitas falhas. O mesmo aconteceu numa fase já avançada do ano letivo, quando solicitamos a um aluno que sabíamos ser capaz de executar com correção, mas, no momento da demonstração para a turma, as coisas não lhe correram da melhor maneira. Estas demonstrações são tão ricas quanto as demonstrações corretas pois, permitem evidenciar os erros cometidos que, muitas vezes, são comuns na execução da maioria dos alunos, enfatizando aquilo que não se procura ver realizado e reforçando a forma correta de executar.

Por fim, a última vertente que nos falta evidenciar da instrução prende-se com o *feedback*. O *FB* é um «instrumento» fulcral na prática pedagógica, no ato de ensinar. É uma informação de retorno sobre a prática desempenhada, com vista à promoção das aprendizagens e melhoria de desempenhos – “procura de aperfeiçoamento da prestação do aluno” (Piéron, 1996, p.43).

Conscientes da sua importância, procurámos ter uma postura bastante interventiva nas aulas, ministrando *FB* com frequência e de forma equitativa pelos alunos. Para tal, foi necessário adotar uma correta movimentação pelo espaço de aula, permitindo-nos observar de perto os desempenhos dos alunos e fazê-los sentir que existe uma supervisão ativa de todos os elementos da turma e que lhes é dada a atenção necessária. Aqui surgiu uma das principais dificuldades que foi colmatada com o desenrolar do ano letivo - a capacidade de circular pelo espaço e de transmitir informação a um aluno que está perto, mas estar simultaneamente a observar toda a

turma e ministrar *FB* para os alunos que estão no lado oposto do espaço de aula, para que eles se sintam controlados e, desta forma, empenhados nas tarefas sem comportamentos impróprios.

Com isto, tivemos a preocupação de ministrar *FB* individual e variado, indo ao encontro das diferentes necessidades dos alunos. Este foi, essencialmente, específico, independentemente de ser aprovativo ou desaprovativo. Ou seja, houve a preocupação de transmitir informações que fossem efetivamente pertinentes à melhoria da sua prestação e não informações «vazias», desprovidas de conteúdo útil ao aluno, tais como “boa”, “muito bem”, “estás a fazer mal”, “isso não é assim”. Assim, o *FB* foi essencialmente prescritivo e descritivo. Obviamente que o reforço positivo aconteceu, principalmente em situações em que os alunos se empenharam bastante para superar as dificuldades.

Apesar disto, sempre que se verificou que o mesmo erro era comum a vários alunos, a aula foi interrompida e foi ministrado *FB* coletivo, sendo que, sempre que necessário, voltou a dar-se uma explicação daquilo que era pretendido e executou-se nova demonstração, com vista à superação das dificuldades dos alunos.

De realçar que, após a ministração de *FB* é essencial “fechar o ciclo de *feedback*”, ou seja, observar se a informação transmitida foi bem compreendida pelo aluno e se se revelou eficaz ou, pelo contrário, não surtiu efeitos, sendo, desta forma, necessário reformular as informações transmitidas. Esta foi uma preocupação constante no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à instrução, de uma forma global, pensamos que as preleções iniciais foram realizadas com sucesso, resultado do trabalho de planeamento e preparação cuidadosa de cada aula. No que diz respeito ao *FB*, mais do que em quantidade, importou a qualidade e pertinência do mesmo. Obviamente, foram sentidas diferenças entre a lecionação das matérias que dominamos plenamente em relação àquelas onde sentimos algumas dificuldades, nomeadamente em diagnosticar rapidamente a causa da incorreção nas execuções dos alunos, sendo que, no caso destas últimas, houve um maior tempo de observação silenciosa do que nas outras modalidades. Apesar disso, com a observação de aulas lecionadas por

outros professores foi-me possível melhorar neste aspeto e consegui intervir com maior facilidade na prática dos alunos, instruindo-os de forma apropriada, sendo que considero necessário que haja um determinado nível de experiência para que se consiga alcançar um nível de mestria neste parâmetro.

2.2. Gestão

“Existe, portanto, uma necessidade de proporcionar aos alunos maior tempo de prática, aumentando o tempo potencial de aprendizagens e reduzindo, quer o tempo de informação, quer o de transição.” (Oliveira, 2002, p.86)

Pelo carácter prático da EF, uma gestão eficaz das aulas traduz-se na maximização do tempo de empenhamento motor orientado dos alunos o que, por contraste, significa uma redução exponencial do tempo gasto em transições e em preleções. Para Siedentop (1983),

a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do Professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula.

Como já referido anteriormente, não é possível olhar para os diferentes domínios que constituem a realização da prática docente de forma isolada. O domínio da gestão é a evidência clara disso mesmo. A gestão da aula engloba a forma como a mesma é planeada, o tempo atribuído a cada tarefa, o tempo despendido na transição entre tarefas, mas também a gestão dos materiais e dos espaços de aula, tal como o clima e controlo da turma.

A gestão das aulas viu-se condicionada, essencialmente, pela necessidade de controlo disciplinar da turma. Assim sendo, ao longo do EP foram experimentadas e desenvolvidas diferentes práticas com o intuito de diminuir o tempo gasto no controlo da turma em momentos de transição e de preleção.

Logo no início do ano letivo, definimos com os alunos sinais de atenção, reunião e transição de carácter misto, ou seja, após um sinal sonoro (normalmente, recorrendo ao uso do apito) ser-lhes-ia transmitido uma informação recorrendo à comunicação

não-verbal, obrigando os alunos a centrarem o seu foco de atenção no professor, de forma a saberem o que era pretendido. Esta estratégia revelou-se extremamente eficaz nas transições e na reunião dos alunos sendo que, apesar disso, foi preciso um grande trabalho de insistência e de várias conversas com os alunos sobre a necessidade de se saberem comportar nas aulas e de rapidamente fazerem silêncio para que lhes pudesse ser transmitida uma informação.

Para além destes sinais, como forma de rentabilizar ao máximo o tempo útil da aula, tivemos a preocupação de colocar os materiais necessários nos locais indicados previamente à aula, pressionar os alunos para cumprirem os horários de entrada e o tempo que lhes está atribuído para se equiparem para que as aulas pudessem ter o seu início no horário suposto, não perdemos tempo na realização da chamada pois, como a turma é pequena, rapidamente contabilizávamos os alunos e verificávamos qual o elemento que estava a faltar (se fosse caso disso), a preocupação de estabelecer grupos de trabalho aquando do momento de planeamento da aula e, ainda, reduzir ao máximo o tempo despendido em preleções.

Estas decisões foram ao encontro daquilo que Piéron (1996) define como as três categorias que influenciam a gestão do tempo da aula “instrução e organização: exposição do professor; organização do material ou dos alunos; tempo disponível para a prática” (p.39).

“Uma boa organização facilita as condições de ensino e aprendizagem, sendo a essência das aulas a atividade dos alunos como condição indispensável do sucesso pedagógico” (Quina, 2009, p.106).

2.3. Clima

“Num clima positivo, dá gosto ensinar e aprender” (Estanqueiro,2010, p. 60).

Seguindo esta premissa, procurámos desde o início do ano letivo que a motivação para a prática desportiva proviesse dum ambiente positivo, agradável, com situações que permitissem aos alunos sentir sucesso na realização das tarefas,

tentando, desta forma, desenvolver uma atitude positiva da turma no que respeita às atividades físicas.

Desta forma, inicialmente, existiu um clima de distanciamento entre professor-aluno, de forma a criar uma forte imagem de autoridade, construída na base do respeito, junto da turma, estabelecendo regras e fazendo-os perceber aquilo que era pretendido deles, enquanto figuras singulares e enquanto turma. Seguidamente, a pouco e pouco, procurámos criar uma relação de proximidade com os alunos, estabelecida na base da compreensão e da confiança. Este estreitar na relação professor-aluno proporcionou um ambiente bastante positivo nas aulas e permitiu intervir mais facilmente na dimensão disciplina.

“el establecimiento de buenas relaciones com un grupo de alumnos significa que éstos tienen confianza en su profesor, que lo respetan y que cooperan con él en la realización de los objetivos que él há fijado para ellos” (Siedentop, 1998, p. 169).

Este relacionamento com os alunos foi-se criando de forma gradual e natural, fruto de uma verdadeira preocupação com os mesmos, com os seus problemas, da necessidade que senti em tentar, de alguma forma, contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, transmitindo-lhe valores que considero essenciais para a sua formação enquanto cidadãos. Para que tal acontecesse, tivemos várias conversas com os alunos, essencialmente na parte final das aulas, fazendo-os refletir sobre os seus comportamentos e atitudes.

Consideramos que o facto de, em todas as aulas, termos a preocupação de verificar a prestação de todos os alunos, individualmente, auxiliando-os a superar as suas dificuldades, fazendo-os sentir parte essencial do processo de ensino, motivando-os constantemente, foi também potenciador da relação de cumplicidade que se fez sentir entre nós e os alunos. Desta forma, pensamos que a atenção atribuída a cada um e a preocupação demonstrada com as suas necessidades, levou a que os alunos desenvolvessem uma atitude de confiança em nós, melhorando a sua postura nas aulas, mantendo-se mais empenhados e com menos comportamentos de desvio o que, conseqüentemente, resultou numa melhoria significativa das suas aprendizagens.

“o empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhe são propostas representa uma condição essencial para facilitar as aprendizagens. [...] um ambiente caloroso é indispensável” (Piéron, 1996, p.37).

Uma outra estratégia utilizada foi a de premiar o bom comportamento e o empenho na aula, cedendo aos pedidos dos alunos no que dizia respeito à constituição de equipas/grupos de trabalho. Assim, foi desenvolvido um espírito de empenho e motivação naquilo que se estava a fazer com vista a poderem ver concedidas as suas vontades. Consideramos que, efetivamente, um clima positivo onde os alunos confiam no seu professor, é promotor de aprendizagens mais efetivas e pode ir, mais facilmente, ao encontro das finalidades da EF estabelecidas pelo PNEF.

“la investigación sobre la enseñanza en general muestra que un clima positivo o neutro puede producir aprendizajes, mientras que un clima negativo es poco productivo” (Soar y Soar, 1979, citado por Siedentop, 1998, p.63).

2.4. Disciplina

A dimensão disciplina foi aquela que nos causou mais dificuldades, que nos fez refletir mais sobre a prática pedagógica, pois só com a turma controlada é que nos poderíamos preocupar com a instrução e, conseqüentemente, com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Desde a primeira aula que foi notória a falta de hábitos de trabalho, a falta de noção do comportamento adequado a um espaço de aula. Assim sendo, foi necessário logo no início do ano letivo “gastar” uma aula para conversar com a turma sobre quais os comportamentos esperados, quais os comportamentos que não se enquadram no espaço de aula e estipular rotinas e sinaléticas para que a aula pudesse fluir com menos paragens.

“los principales objetivos a corto plazo tienen que ver con la reducción del comportamiento inapropiado, la prevención de perturbaciones y la construcción de un buen comportamiento para la consecución de metas inmediatas en las lecciones diarias o en una unidad. Los objetivos a largo plazo probablemente incluyen (o deberían) algunas nociones acerca de autodesarrollo, autocontrol y autodirección” (Siedentop, 1998, p 152)

Na mesma linha de raciocínio de Siedentop, Oliveira reforça também a ideia de que “o professor deve ter como objectivo desenvolver o auto-controlo dos alunos e não apenas exercer controlo sobre eles” (Oliveira, 2002, p.82).

Estando de acordo com estes dois autores, pretendemos, efetivamente, numa primeira instância, promover alterações comportamentais, reduzindo o número de comportamentos que consideramos não serem adequados ao espaço de aula para que esta se possa desenrolar da melhor maneira mas, o foco principal do trabalho desenvolvido com a turma, a nível disciplinar, passou por incutir hábitos de trabalho, maneiras de estar e de agir na aula, ética de trabalho, responsabilidade, de forma a que os alunos fossem capazes de trabalhar autonomamente.

Deste modo, no início do ano letivo, os estilos de ensino utilizados tinham uma reduzida ou inexistente tomada de decisão por parte do aluno, limitando-se este a reproduzir aquilo que lhe era pedido da forma descrita. Assim, recorreremos várias vezes ao ensino por comando, possibilitando um maior controlo da turma. Seguidamente, em algumas UD, utilizámos o ensino recíproco, levando a que os alunos estivessem focados no desempenho dos colegas para que lhes pudessem transmitir *FB*. Por fim, em algumas modalidades, foi possível chegar ao estilo de ensino por tarefa, que era o objetivo principal, dando maior autonomia aos alunos.

Várias estratégias foram experimentadas no decorrer do EP para conseguir diminuir o tempo gasto em transições ou em preleções, tentando que os alunos fossem o mais rápidos possíveis a fazer silêncio e a parar o material manipulativo, quando fosse caso disso. Desde apitar e ficar à espera que os alunos se calassem e prestassem atenção, ao apitar e colocar a mão no ar, como que pedindo autorização para falar, ao apitar e chamar a atenção dos alunos que não tinham o comportamento pretendido, entre outras. Assim, estamos conscientes de que muito tempo foi gasto no controlo da turma, principalmente no primeiro período, reduzindo o tempo de empenhamento motor dos alunos. Apesar disso, consideramos ter sido extremamente essencial pois a evolução foi notória e no final do ano letivo os alunos já correspondiam positivamente à voz de comando “Atenção”, parando os objetos manipulados, dirigindo o olhar para nós e rapidamente se fazia silêncio, não sendo necessário recorrer a apitos ou ficar à espera que ficassem quietos e em silêncio.

Outro fator que evidencia a evolução dos alunos nesta dimensão passa pela drástica diminuição de comportamentos fora da tarefa, algo que também contribuiu para a satisfação sentida com o trabalho desenvolvido neste âmbito.

2.5. Decisões de ajustamento

Para compreender o aperfeiçoamento das habilidades e estratégias de ensino podemos fazer uma analogia com os desportos colectivos. As duas situações apresentam uma grande complexidade devido à presença de numerosos actores, à **necessidade de tomadas de decisão rápidas** a fim de escolher as **acções e intervenções mais apropriadas** a situações por vezes muito dinâmicas” (Piéron, 1996, p.23)

Como já foi referido anteriormente, os documentos de planeamento constituem guias orientadores do processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta as diversas necessidades dos alunos, as diferentes formas a que estes reagem a um determinado exercício, a forma como a turma se apresenta nesse dia (mais ou menos agitada), tudo isto são fatores que conferem uma certa imprevisibilidade à aula, levando a que o professor deva estar preparado para ajustar ou alterar aquilo que havia planeado. Para tal, revela-se, obviamente, essencial que o professor domine os conteúdos programáticos de forma a modificar as atividades para que estas vão ao encontro daquilo que a turma realmente necessita.

“A competência profissional do professor é identificada na sua capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e de resolver os problemas pela técnica, pelo saber-fazer ou pela arte profissional”. (Pacheco e Flores, 1999, p.25)

Após reflexão da prática pedagógica, no que respeita a este domínio, consideramo-nos bastante agradados com a capacidade de observar e refletir sobre aquilo que está a acontecer na aula e pela forma autónoma com que se tomaram decisões imediatas, consoante aquilo que entendemos como o que seria mais benéfico para construir as aprendizagens dos alunos.

3. Avaliação

“la evaluación, entendida en un sentido genérico como valoración de lo realizado, constituye una práctica inherente a la propia actividad humana en todos los tiempos.”
(Hernandez Alvarez e Velazquez Buendia, 2004, p.14)

Para Ribeiro (1999), “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (p.75). Assim sendo, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo e sistemático, detentor de um papel regulador do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação em EF engloba três domínios diferentes: cognitivo, sócio afetivo e psicomotor. O primeiro é referente à atividade intelectual dos alunos, à aquisição de conhecimentos teóricos, às habilidades intelectuais, à capacidade de compreensão e de reflexão. O domínio sócio afetivo concerne as atitudes, valores, e comportamentos dos alunos. Por fim, o domínio psicomotor está relacionado com as habilidades motoras e de cognição, ou seja, a combinação entre habilidades motoras e processos cognitivos.

O processo avaliativo assume distintas funções pedagógicas, consoante o momento em que é aplicado. Seguidamente, será explanado o objetivo e a forma como se processou a avaliação em cada um destes momentos.

3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.
(Ribeiro, 1999, p.79)

Este tipo de avaliação ocorre no momento inicial de cada unidade didática lecionada, permitindo avaliar o nível de desempenho dos alunos e as dificuldades na introdução de novas aprendizagens. Os dados recolhidos nesta avaliação permitem

escolher e adotar as estratégias que melhor irão ao encontro das características e necessidades de cada aluno, permitindo, assim, que as aulas sejam concebidas de forma a respeitar o nível de proficiência de cada aluno.

Podemos afirmar, então, que a avaliação diagnóstica tem como objetivo verificar as limitações dos alunos nas aprendizagens anteriormente assimiladas, para que os novos gestos/movimentos introduzidos sejam eficazmente compreendidos. Cumprindo este objetivo, será possível realizar ações de recuperação dos conhecimentos onde os alunos apresentam maiores carências e permitirá ao professor agrupar os alunos de acordo com o seu nível de proficiência, com o intuito de responder às necessidades específicas de todos os alunos.

O registo desta avaliação foi realizado através de um instrumento adaptado daquele que foi concebido pelo Grupo Disciplinar de EF (ANEXO IV), documento esse que continha quais os conteúdos a avaliar em cada ano de escolaridade e que está dividido em três níveis - introdutório, elementar e avançado. Este registo foi feito através da observação direta.

Este momento de avaliação causou-nos algumas dificuldades, especialmente no primeiro período, por não conhecermos os alunos, na medida em que estes nem sempre se empenharam nestas aulas, o que fez com a avaliação inicial de alguns deles não fosse a representação exata das suas capacidades. Nos restantes períodos, como já os conhecíamos e sabíamos quais as suas capacidades, este processo foi ligeiramente facilitado. De qualquer forma, consideramos que uma avaliação extremamente rigorosa e justa é praticamente impossível de acontecer num único momento (em apenas uma aula), especialmente devido à nossa inexperiência no processo avaliativo. Assim sendo, esta revelou ser uma das tarefas mais difíceis do EP.

Para tornar este processo o mais justo possível para os alunos, após cada aula de avaliação diagnóstica, recorreremos a uma troca de opiniões com a professora orientadora da escola pois, devido à sua experiência, esta conseguia ter uma avaliação mais rigorosa em relação à prestação de cada aluno. Para além do auxílio nesta tarefa, consideramos que uma das aprendizagens mais relevantes que

adquirimos no processo da avaliação diagnóstica, através duma reflexão conjunta com a professora orientadora, se prendeu com a liberdade que o professor deve ter em ministrar *FB* pois, se através duma simples transmissão de informação o aluno consegue alterar o seu comportamento, melhorando a sua *performance*, significa que este tem a capacidade de executar o movimento com correção, podendo não o ter feito anteriormente, por múltiplos fatores, quer por não ter presente a imagem global do movimento quer meramente por não se recordar que determinado aspeto era fulcral para um bom desempenho.

3.2. Avaliação Formativa

Bloom *et al* (1971) definiram a avaliação formativa como os “processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos” (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986, p.176)

Uma vez que a avaliação no ensino é caracterizada como sendo um processo contínuo e sistemático, de igual modo, a avaliação formativa deve ser registada de modo frequente e sucessivo relativamente ao processo ensino-aprendizagem, ao nível do desempenho psicomotor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos. Desta forma, a avaliação formativa revela-se uma parte essencial do processo ensino-aprendizagem e decorre ao longo de toda a unidade didáctica.

“É através da avaliação do processo que melhor se pode compreender o produto e alterar as formas de o atingir. Cumpre ao professor reanalisar constantemente as suas práticas” (Vieira, 1993, p.167).

Assim, esta avaliação tem como principal objetivo fornecer informação de retorno ao professor acerca do progresso e evolução do aluno e das suas dificuldades, de forma a que o professor possa ter conhecimento se precisa reajustar o planeamento e diversificar as estratégias de intervenção pedagógica - “A avaliação formativa anda, intimamente, ligada a conceitos como o de pedagogia para a mestria e ensino diferenciado” (Abrecht, 1994, p. 33).

Esta avaliação tem, então, um carácter regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, optámos por não a realizar num único momento formal, mas sim recorrer a uma avaliação informal, que aconteceu em todas as aulas. Para tal, o seu registo foi feito recorrendo à observação indireta, ou seja, no final de cada aula registámos alguns comportamentos relevantes de alguns alunos, sendo que a avaliação poderia ser referente a qualquer um dos três domínios (cognitivo, psicomotor ou socio afetivo). Recorremos a “escalas descritivas” que, segundo Sánchez (1996), “consisten en breves descripciones en forma muy concisa y exacta sobre el rasgo observado. El profesor señala la posición del alumno con relación a la descripción de ese rasgo” (p.70).

Consideramos que a avaliação formativa tem um papel crucial no papel avaliativo dos alunos pelo que deve ser realizada com o maior cuidado e coerência, pois são as informações obtidas neste tipo de avaliação que irão servir de suporte para a classificação final dos alunos.

3.3. Avaliação Sumativa

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

A avaliação sumativa prende-se, então, com a valoração do progresso realizado pelo aluno no final da unidade didáctica, sendo um terceiro momento de avaliação que complementa as restantes formas de avaliar. O resultado é expresso numericamente, numa escala de 1 a 5, podendo ser utilizada uma vertente mais qualitativa, de forma a diferenciar a aprendizagem de alguns alunos.

À semelhança do que acontece com a avaliação diagnóstica, o facto de a avaliação sumativa ser realizada em apenas um momento poderia gerar injustiças, na medida em que os alunos poderiam ter um desempenho abaixo do que lhes é característico, por estarem mais nervosos, devido a saberem que estão a ser alvo de avaliação ou por motivos pessoais não se encontrarem predispostos à prática

desportiva. Assim, a avaliação formativa evidencia-se como fulcral para uma avaliação justa do desempenho e da evolução dos alunos.

A avaliação sumativa foi realizada na última aula de cada UD, através de um registo direto numa grelha construída para o efeito (ANEXO V). Os alunos foram avaliados em exercícios com os quais estavam familiarizados. Tal como aconteceu na avaliação diagnóstica, também aqui trocámos opiniões com a professora orientadora de forma a avaliar o mais justamente possível.

Consideramos que a avaliação sumativa tem um papel fundamental no trabalho do professor, permitindo que este faça uma introspeção do seu próprio trabalho, com base nas aprendizagens alcançadas pelos seus alunos, que são o reflexo do seu trabalho como docente.

3.4. Autoavaliação

No final de cada período, os alunos são solicitados a preencherem uma ficha de autoavaliação (ANEXO VI) produzida pelo grupo disciplinar de EF. Esta engloba os três domínios dos quais os alunos são alvo de avaliação e tem como objetivo desenvolver a capacidade reflexiva dos mesmos sobre o seu próprio desempenho na disciplina. Assim, os alunos têm uma escala de classificação que vai do “Muito fraco” ao “Muito bom”. O documento tem ainda um espaço para observações, onde foi solicitado que os alunos colocassem a nota que achavam que mereciam e a respetiva justificação. Foi curioso verificar que, a maioria dos alunos fez uma análise consciente e que a maioria das notas coincidiu, efetivamente, com a obtida no final do período. Simultaneamente, as justificações dadas pelos alunos demonstram que estes estão cientes das suas principais falhas ou valências.

3.5. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação e avaliação global da escola foram elaborados e definidos pelo grupo disciplinar de EF. Estes estão referenciados na tabela seguinte.

Tabela 4 - Critérios de avaliação em EF

Critérios de avaliação		
Atitudes - 20%	Cumprimento das normas das aulas de educação Física -10%	Equipamento específico – 5%
	Participação comportamento – 10%	Pontualidade/assiduidade – 5%
		Comportamento e respeito pelos colegas e professor – 5%
Habilidades motoras específicas e sua aplicação no contexto gímnico-desportivo (HME) – 80%	Desempenho, por parte do aluno, em situações de exercício critério e em situação de jogo, nas matérias lecionadas ao longo do ano letivo – 70%	Participação, empenho, cumprimento de tarefas e autonomia – 5%
		Grau de conhecimento e compreensão de conteúdos – 10%

Desta forma, a avaliação global realizou-se com base nas seguintes fórmulas:

- Classificação do 1º período: $\frac{8 \times \text{HME} + 2 \times \text{Atitudes}}{10}$
- Classificação do 2º período: $\frac{(8 \times \text{HME} + 2 \times \text{Atitudes})}{10} + \text{média do 1º período} : 2$
- Classificação do 3º período: $\frac{(8 \times \text{HME} + 2 \times \text{Atitudes})}{10} + \text{média 1º per} + \text{média 2º per} : 2$

CAPÍTULO III – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

“O processo de supervisão pedagógica, quer se situe nas situações simplificadas ou no estágio de prática pedagógica, constitui um dos factores de importância fundamental na formação dos professores.” (Piéron, 1996, p.10)

Tendo em conta a inexperiência de um estagiário, revela-se essencial que haja um professor experiente, conhecedor do processo de ensino-aprendizagem que auxilie e oriente as práticas dos professores estagiários. Como tal, no nosso estágio pedagógico pudemos contar com a orientação de um docente da Faculdade, Mestre Antero Abreu e com uma professora orientadora da escola, a professora Lurdes Pereira.

A professora orientadora de escola teve uma grande influência nas nossas aprendizagens, pois esta observou todas as aulas por nós lecionadas e transmitiu-nos sempre *FB* sobre o que é que poderia ser melhorado, sugerindo formas diferentes de abordar determinados conteúdos, ajudando-nos a desenvolver a capacidade de reflexão e auxiliando-nos na avaliação dos alunos, de forma a que esta fosse mais justa. A professora esteve sempre disponível para dialogar, partilhando conhecimentos e experiências e concedeu-nos autonomia total no planeamento das aulas, nunca nos limitando em termos das escolhas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao orientador da faculdade, apesar do seu acompanhamento ser menos sistemático, este teve um papel fulcral na regulação do processo de intervenção pedagógica. O orientador fez sempre uma análise pormenorizada quer do documento orientador da aula (plano de aula), quer da nossa prática pedagógica, fazendo referência às diversas dimensões que a constituem.

Desta forma, podemos afirmar que os professores orientadores têm um papel imprescindível neste momento da nossa formação académica, que é o estágio pedagógico. Estes auxiliam-nos, partilham conhecimentos, soluções e estratégias que nos permitem superar as dificuldades encontradas, munindo-nos de conhecimentos práticos e teóricos.

CAPÍTULO IV – IMPACTO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO NA ESCOLA

No que diz respeito ao impacto do nosso núcleo de estágio na comunidade escolar onde estivemos inseridas, podemos afirmar que este aconteceu em diversas dimensões e com escalas de impacto diferenciadas.

O facto de nos termos revelado um grupo dinâmico, interessado nas atividades escolares e disposto a colaborar naquilo que fosse necessário, levou a que, efetivamente, tivéssemos múltiplas participações nessas atividades, nomeadamente, no auxílio e colaboração em todos os torneios de desporto escolar que tiveram lugar na nossa escola, tanto de ténis como de basquetebol.

O nosso núcleo de estágio foi solicitado, também, para auxiliar na receção às comitivas estrangeiras que integram o projeto “*Europe For Inclusion*”, do programa ERASMUS +. Assim, tivemos a oportunidade de organizar um dia inteiro de atividades, tendo por base os objetivos que nos foram dados. Este voto de confiança, por parte da professora responsável pelo projeto em Portugal, não teria acontecido se não nos tivéssemos demonstrado competentes em todas as nossas colaborações anteriores com os restantes professores da escola.

Para além das nossas colaborações, fomos ainda responsáveis pela organização de duas atividades no seio escolar, com impactos totalmente diferentes. A primeira, consistiu na prova escolar de “Mega Sprinter e Mega Salto”, com vista ao apuramento dos melhores alunos para a fase distrital das respetivas provas. Esta é e foi, efetivamente, uma atividade que os alunos apreciaram bastante, pois existem vários alunos da escola ligados ao atletismo e os restantes prezaram mais um momento desportivo que tem/teve, também, o intuito de promover um momento de convívio aliado ao gosto pela prática desportiva.

A segunda atividade consistiu na organização e dinamização de um seminário que é recorrente acontecer na escola, mas que este ano teve moldes diferentes. O seminário “Passo em Frente” é uma atividade com grande impacto na comunidade

escolar, que permite dar a conhecer a escola aos alunos do 4º ano de escolaridade das escolas pertencentes ao Agrupamento. Esta atividade é importantíssima para passar uma imagem positiva da escola aos pais dos possíveis futuros alunos. Esta atividade envolve uma dinâmica com toda a comunidade escolar, envolvendo diversos professores de várias áreas disciplinares, alunos e funcionários. De realçar que, este ano, foi a primeira vez que o núcleo de estágio ficou inteiramente responsável por organizar a atividade na Escola Básica 2,3, de Ceira, demonstrando a dinâmica do nosso grupo, capaz de sair da nossa “zona de conforto” e ir preparar uma atividade noutra escola do agrupamento, demonstrando, também, a essa comunidade escolar as nossas valências.

No meu caso concreto, tive ainda influência em dois grupo-equipas do desporto escolar de Basquetebol, imprimindo uma dinâmica diferente daquela que os alunos estavam habituados, conseguindo atrair mais alunos para estas equipas.

CAPÍTULO VII – ÉTICA PROFISSIONAL

O parâmetro da ética, na nossa opinião, está intimamente relacionado com o caráter duma pessoa. Assim sendo, mantivemo-nos fiéis às nossas crenças daquilo que deve ser uma conduta correta de um agente de ensino com um papel tão influenciador e marcante na vida dos jovens como é o de professor. E nada melhor do que liderar pelo exemplo. Para tal, a educação e cordialidade com todos os agentes da comunidade escolar, desde os professores, alunos e funcionários até aos encarregados de educação, foi sempre uma constante. As noções de educação e civismo que consideramos essenciais foram também inculcadas nos alunos. Outros valores que tentámos inculcar nos jovens passaram pelo respeito pelos outros, pela cooperação, pelos valores da amizade e pela tentativa de desenvolver orgulho próprio, fazendo-os acreditar nas suas capacidades.

Para além disso, demonstrámos sempre disponibilidade, interesse e empenho para ajudar e participar nas atividades desenvolvidas pelos outros professores da escola, tendo auxiliado em diversas atividades de desporto escolar, das várias modalidades e, ainda, participado ativamente no grupo-equipa de basquetebol, planeando e liderando as sessões de treino e os jogos da equipa de iniciadas femininas, após convite da professora Filomena Namora.

O contacto com vários professores, de diversas áreas disciplinares, já com uma vasta experiência no ensino, permitiu-nos adquirir os mais díspares conhecimentos e compreender as múltiplas dinâmicas que podem existir dentro duma escola. Em especial, na escola onde foi realizado o EP, existe uma relação muito próxima entre todos os professores, num ambiente quase familiar, aberto e construído com base no respeito e na confiança.

A busca constante pelo conhecimento, pela compreensão das diversas decisões ao nível escolar e ao nível de lecionação de outros professores de EF foram outra característica que marcou o nosso comportamento, pautado pelos princípios éticos que estão implícitos ao exercício de docência.

CAPÍTULO VIII – QUESTÕES DILEMÁTICAS

À medida que fomos encarando situações com as quais nunca lidámos, surgiram diversos dilemas, quanto à forma como os solucionar.

O primeiro dilema prendeu-se com a utilização de exercícios de flexibilidade numa parte inicial e final de todas as aulas ou apenas nas aulas onde a modalidade exigia um aquecimento mais específico e prolongado. Inicialmente, devido à vontade de rentabilizar o tempo útil da aula para transmitir conhecimentos e proporcionar aprendizagens aos alunos, apenas realizámos sessões de flexibilidade nas modalidades que exigiam maior estiramento muscular (Ginástica e Atletismo). Com o passar do tempo, refletimos sobre esta decisão e ponderámo-la melhor, realizando sessões de flexibilidade nas aulas de noventa minutos, pois os alunos ainda se encontram num período sensível de desenvolvimento desta capacidade motora condicional.

Outro dilema que foi surgindo prendia-se com as estratégias a utilizar para conseguir controlar a turma, a nível disciplinar, qual a melhor forma para captar a atenção dos alunos e fazer com que estes fizessem silêncio rapidamente. A procura para a melhor resposta a estas questões passou por diálogos com a orientadora da escola, com colegas de outros núcleos de estágio, para tentar perceber se alguém também estava a deparar-se com as mesmas dificuldades e quais as estratégias que estava a adotar, assim como conversas com os diversos professores do grupo disciplinar da nossa escola, bem como pela observação das aulas dos mesmos, para perceber as diferentes maneiras como cada um lidera as suas diferentes turmas, consoante as suas características, permitindo-nos refletir e analisar sobre qual o possível transfere para uma correta adequação de estratégias na nossa turma.

A nível meso, as principais questões com as quais nos debatemos neste estágio prenderam-se, primeiro, com a forma como o grupo disciplinar de EF organiza a distribuição de diversas unidades didáticas pelos períodos letivos e a opção pela rotação de espaços para a lecionação das aulas. Ou seja, optar por lecionar oito

unidades didáticas diferentes num ano letivo pareceu-nos, inicialmente, excessivo. Isto porque não possibilita que se dediquem muitas aulas a cada uma das modalidades, não permitindo aos alunos adquirir um conhecimento aprofundado de cada uma delas. Com esta inquietação, inquirimos a professora orientadora e o coordenador do grupo disciplinar sobre esta opção e estes fizeram-nos ver que, com base na sua experiência, observaram ser mais benéfico para os alunos, por forma a estes realizarem uma aprendizagem efetiva, se estes passassem por todas as unidades didáticas, todos os anos. Assim, os alunos nunca passariam dois ou três anos sem abordar uma modalidade, perdendo, desta forma, as competências adquiridas num ano. Com isto, a experiência revelou-lhes ser mais favorável que os alunos não aprendam tantos conteúdos sobre uma UD de cada vez, mas que a prática acompanhada ao longo dos anos se revela mais eficaz para as suas aprendizagens.

Quanto à questão da rotação de espaços, temos uma certa interpretação ambígua quanto a esta situação. O facto de a turma estar, por vezes, três semanas sem abordar uma modalidade faz com que, na aula seguinte dessa UD, se tenha que recapitular todos os conteúdos anteriormente tratados, demonstrando que, a curto prazo, parece ter uma influência negativa nas aprendizagens dos alunos. Após vários debates com colegas estagiários que lecionaram por blocos, esta parece-nos ser uma solução que permite que os alunos adquiram os conhecimentos de forma sequenciada, sem quebras de matérias, sendo, possivelmente, mais eficaz na aquisição de habilidades a curto prazo. Por outro lado, se ficasse fixado um espaço de aula específico para cada 10 aulas (por exemplo), os professores que dão aula no espaço exterior ficariam prejudicados, caso as condições climatéricas não permitissem a prática desportiva e, como os espaços desportivos escolares não são polivalentes, isso prejudicaria seriamente o planeamento e a realização das aulas desses professores.

Com o decorrer do EP e com o desenvolvimento de um olhar crítico aquilo sobre tudo o que envolve a lecionação da disciplina de EF, surgiu-nos uma certa inquietação referente ao que nos é proposto e exigido cumprir pelo Ministério de Educação, através do PNEF. Explicando esta ideia, consideramos que a Educação Física está direcionada ao ensino de diferentes modalidades desportivas, com alguma preocupação com o desenvolvimento da resistência aeróbia dos alunos, mas insere

muito pouco nas capacidades coordenativas, uma vez que consideramos que estas são essenciais para um desenvolvimento motor correto de qualquer ser humano, tornando-o um adulto capaz de enfrentar diferentes tarefas no seu dia a dia, a nível de repertório motor. Consideramos que o PNEF deveria ser revisto e deveria partir do problema para uma solução e o problema reside na carência demonstrada pelos alunos no que se refere a habilidades motoras básicas. A aprendizagem das diferentes modalidades desportivas serviria como complemento às habilidades motoras e não o contrário – o ensino das modalidades com alguma (ou atrevemo-nos mesmo a dizer pouca) preocupação com o desenvolvimento destas capacidades. Os planos incidem em aprendizagens que não terão qualquer *transfere* para o quotidiano dos alunos, a menos que estes queiram ingressar na modalidade. Falamos, por exemplo, do ensino do salto em altura aplicando a técnica de *Fosbury Flop*. Quando questionados por uma aluna sobre o motivo de ter que fazer aquela tarefa, se nunca na vida ela iria precisar de fazer “aquilo”, paralisámos, demos-lhe uma resposta totalmente desenquadrada e, posteriormente, refletimos sobre o assunto e percebemos que, efetivamente, ela nunca vai saltar daquela forma para ultrapassar um obstáculo ou para transpor uma barreira no seu quotidiano. E tal como este exemplo, existem inúmeros conteúdos em que a aluna, ou qualquer outro aluno, poderia colocar a mesma questão. Numa conversa informal com o Professor Domingo Blázquez Sánchez, ele apelidou estes conhecimentos como “conhecimentos cadáver”, devido à sua “inutilidade” para os jovens. Consideramos, assim, na nossa singela opinião, que a EF necessita de uma reformulação, quanto ao seu objetivo primordial.

CAPÍTULO IX – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

Desenvolvimento da temática selecionada:

“Disciplina e Indisciplina nas aulas de Educação Física – diferentes percepções?”

1. Introdução

A escolha deste tema problema nasceu da problemática que rapidamente encontramos no nosso ambiente escolar, onde a turma com a qual trabalhamos demonstrou vários focos de destabilização. Assim sendo, o nosso plano de ação teve que ser ajustado às particularidades da turma, sendo que toda e qualquer ação, todas as nossas estratégias para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem foram influenciadas pelo comportamento dos alunos.

“a ordem e o controlo na sala de aula são preocupações dos professores, quando estão a fazer o seu plano e a sua programação de aulas, em especial em professores que estão a iniciar a sua carreira docente” (Doyle, 1986, citado por Oliveira, 2002, p.78)

Mas como distinguir comportamentos indisciplinados? Será que os alunos têm a mesma análise de um comportamento que um professor? Será que professores estagiários e professores experientes têm a mesma visão/ a mesma análise sobre o mesmo comportamento?

“é importante não esquecer que o mesmo comportamento, no mesmo contexto, observado por pessoas diferentes, é entendido diferentemente, quer quanto ao seu grau de adequação à situação, quer quanto à sua gravidade” (Westmacott & Cameron, 1982, citado por Oliveira, 2002, p.103)

Desta forma, no presente estudo, pretende-se aferir se professores estagiários e professores experientes têm a mesma visão relativamente a comportamentos de disciplina e indisciplina nas aulas de Educação Física e, também, compreender se os alunos partilham da mesma perspetiva sobre os seus próprios comportamentos.

Numa primeira instância faremos uma breve revisão da bibliografia que trata esta temática tentando enquadrar o leitor neste problema. Após esta fase, apresentaremos a metodologia utilizada no estudo e, por último, faremos a respetiva análise dos dados obtidos, retirando algumas conclusões sobre esta temática.

2. Enquadramento teórico

A base de toda a categorização de um determinado comportamento reside nas definições que cada um de nós atribui à palavra que os caracteriza. Assim sendo, revela-se de extrema importância distinguir os conceitos de “disciplina” e de “indisciplina”.

2.1. Conceitos de Disciplina

Para definir disciplina, olhemos primeiro para a sua origem etimológica.

Substantivo / nome do latim disciplina: 1) **ato de aprender, de se instruir**; 2) **ensino; educação, formação, disciplina, escola**; 3) princípios, regras de vida; 4) **regulamento sobre a conduta dos diversos membros de uma coletividade**, imposto ou aceite democraticamente, que tem por finalidade o bem-estar dos membros e o bom andamento dos trabalhos; 5) **ordem, bom comportamento**; 6) obediência a regras de cunho interior; 7) firmeza, constância (para vencer na vida é preciso); 8) castigo; 9) **antonímia de confusão**.

(Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2003)

Amos e Orem (1968) referem-na como “um processo que conduz ao domínio próprio e ao meio ambiente, no autodomínio (facilita um respeito mútuo) e a compreensão recíproca (gera um clima de simpatia).”

Na obra de Maria Teresa Mateus Oliveira (2002), é possível encontrar diferentes conceitos de vários autores, tais como, Curvin & Mendler (1987), que entendem a disciplina “como um conflito entre as necessidades do individuo (aluno) e as do grupo (turma) ou da autoridade que o professor representa.” (p.98)

Também Alonso (1988), citado pela mesma autora, afirma que:

a disciplina escolar é o conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e actividades escolares e o ajudam a desenvolver a responsabilidade, o autodomínio e autocontrolo pessoal, assim como os hábitos de participação, cooperação, convivência e solidariedade. Qualquer concepção de disciplina assenta, de forma explícita ou implícita, numa determinada concepção de criança, de relação aluno-professor, de distribuição de poder na classe, numa concepção das finalidades da Escola e do Sistema Educativo. (p.98)

Nesta linha de pensamento, Amado e Freire (2009) declaram que:

os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer na convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis. (p.5)

Gomez, Mir e Serrats (1993) definem a disciplina escolar “nas relações peculiares que, a respeito da educação se estabelecem entre os elementos pessoais (docentes e discentes) de uma instituição educativa”.

Maria Teresa Oliveira (2002) encara a disciplina como o resultado de uma relação de respeito mútuo entre os alunos, e ainda entre os alunos e os professores, aparecendo envolvido num ambiente de harmonia, compreensão e sentido de responsabilidade de cada um. (p.101) A autora refere-nos ainda que:

A disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, apesar destas condições serem necessárias, em algumas ocasiões, para que se obtenham objectivos específicos. A ordem na sala de aula significa apenas que, dentro de certos limites, os alunos seguem programas de acção necessários para que a actividade de aprendizagem seja realizada em boas condições. Esta ordem é, portanto, conseguida e definida segundo contextos, de tal forma que cada contexto define o tipo de cada interação que deve ser solicitada aos membros da classe. (p.100-101)

Após a aclaração de algumas definições de disciplina, importa, também, realçar alguns conceitos de como a literatura classifica indisciplina.

2.2. Conceitos de Indisciplina

“A indisciplina surge quase sempre como a negação ou violação de qualquer regra, norma e princípios ou padrões sociais, relacionando-se com a actividade consciente do indivíduo.” (Oliveira, 2002, p.101)

Por antítese, a indisciplina seria, assim, um conceito de negação a todos os conceitos anteriormente elucidativos daquilo que é a disciplina.

Posto isto, Amado (1991) refere-se à indisciplina como “o incumprimento das regras de trabalho ou “exigências instrumentais” que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem (“sistema produtivo”)” (citado por Oliveira, 2002, p.102).

Com uma abordagem mais concisa, no entanto, mais abrangente, Brito (1986) sustenta que

a indisciplina se reporta exclusivamente à inobservância ou negação das regras de conduta previamente estabelecidas, genericamente relacionados com a actividade consciente do individuo, logo com o âmbito educativo. Deste modo, quando nos referimos aos conceitos disciplina-indisciplina, estamos não só a falar das regras e do seu cumprimento, mas também das violações (comportamentos desviantes) e das sanções que lhe são inerentes. (*ibidem*)

Maria Teresa Oliveira (2002) evidencia, como fator condicionante da classificação de um determinado comportamento, o indivíduo que a classifica.

Quando se fala de indisciplina, será pertinente ter presente a pluralidade de factores, e também **quem** define como indisciplinado um determinado comportamento. E o professor, ao fazê-lo, consciente ou inconscientemente, é condicionado pela intervenção de factores tão distintos e variados quanto a própria escola, a sua personalidade, a sua percepção dos alunos e respectivos comportamentos, o seu próprio percurso escolar. (p.105)

Surge, assim, a primeira referência aos factores que condicionam a classificação dum comportamento como indisciplinado, consoante a pessoa, “a sua personalidade”, o seu histórico pessoal.

2.3. Comportamentos fora da tarefa e de desvio

Ao mencionar comportamentos indisciplinados, importa definir os dois grandes grupos, na ótica de Siedentop (1983): Comportamentos fora da tarefa – “falta de participação quando uma actividade é atribuída, mas o estudante não distrai nem incomoda outro estudante pela sua desatenção” (citado por Rosado, s.d.); Comportamentos de desvio – “qualquer comportamento que impeça a continuação da actividade por parte de um ou vários alunos” (*ibidem*).

Para Silva (2013), os comportamentos fora da tarefa “devem ser ignorados sempre que possível” enquanto que os comportamentos de desvio “são comportamentos de indisciplina e, por isso, devem implicar uma intervenção do professor, que pode ser repreensiva (verbal) ou punitiva (castigo).” A autora refere

ainda que a repreensão deve ocorrer “quando foi a 1ª vez” ou “quando o comportamento não foi grave (não existiram ofensas verbais ou corporais)”.

No que respeita às punições, a mesma autora evidencia cinco aspetos que o professor deve ter em consideração: “ser pertinente (momento); ser justo (pena correspondente à gravidade da falha); ser coerente (à mesma falha o mesmo castigo); ser consistente (depois de punir não recuar); ser credível (só punir nas situações devidas).”

Oliveira, (2002), com base no Sistema de Organização dos Comportamentos de Indisciplina, categorizou 4 dimensões das ocorrências de comportamentos de indisciplina:

- “Comportamentos de indisciplina dirigidos à actividade: conversa/intempestiva; pára a acção; deixa a sala de aula; desrespeita o material; faz barulho com bolas; modifica a actividade.

- Comportamentos de indisciplina dirigidos ao professor: recusa de obediência; grosseria; outros.

- Comportamentos de indisciplina dirigidos aos colegas: grosseria; golpe ou pancada; conduta perigosa; outros,

- Comportamentos de indisciplina pelos alunos dispensados: conversas intempestivas; deixa a sala de aula; perturbações diversas”.

No trabalho de João Amado e Isabel Freire (2009), os autores fazem a distinção de três níveis de indisciplina: “desvio às regras de trabalho na aula”; “indisciplina perturbadora das relações entre pares”; e “problemas da relação professor – aluno.”

- Desvio às regras de trabalho na aula – “incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula; ... Trata-se do incumprimento de um conjunto de «exigências instrumentais» que enquadram as actividades dentro do espaço de aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem

traçados para esse espaço-tempo social e pedagógico.” (Amado, J. e Freire, I., 2009, p.11).

Segundo Amado (1998), “a infracção a estas regras ganha forma em, pelo menos, quatro tipos de desvios: desvios às regras da comunicação verbal, às regras da comunicação não-verbal, às regras de «mobilidade» e ao cumprimento da tarefa” (*ibidem*, p.17).

Tabela 5: Principais desvios assinalados por Amado (1998)

Sub-categoria	Comportamentos desviantes do aluno
«Desvios» às regras da comunicação verbal.	Conversas, comentários, respostas colectivas, gritos, barulhos, confusão.
«Desvios» às regras da comunicação não-verbal	Risos, olhares, gestos, posturas/posições, aspecto exterior.
«Desvios» às regras da «mobilidade»	Deslocações não autorizadas, brincadeiras.
«Desvios» ao cumprimento da tarefa	Actividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade, falta de assiduidade.

- «Desvios» às regras da comunicação verbal: “função de contacto (conversas com o parceiro do lado); função de exibição (intenção de chamar a atenção sobre si e (ou) de procurar prestígio entre os colegas; comportamentos de obstrução (barulho, comentários e gritos, que não contêm em si um carácter ofensivo, mas obrigam a actuações de controlo e a percas de tempo.”
- «Desvios» às regras da comunicação não-verbal: posturas incorretas;
- «Desvios» às regras da «mobilidade»: brincadeiras (quase sempre a iniciativa parte de um núcleo restrito de alunos, no interior do grupo, que, no entanto, em muitos casos se alastra para toda a turma.)
- «Desvios» ao cumprimento da tarefa: actividades fora-da-tarefa (não as propostas pelo professor nem pertinentes para aquele momento da aula); falta de pontualidade (deliberada, para prolongar os intervalos). (Amado, J. e Freire, I., 2009, p. 43-55).

2.4. Interpretação de comportamentos

Refletindo sobre a prática do professor, a adaptação do seu comportamento no decorrer de uma aula, da gestão que faz da mesma, ocorre com base em fatores interpretativos do desempenho dos alunos, o que significa, também, que a deteção de comportamentos de disciplina é algo subjetivo, intimamente relacionado com o observador, com as suas experiências passadas, com as suas expectativas em relação aos comportamentos pretendidos, com os seus ideais. A observação de comportamentos é, então, algo bastante subjetivo, inerente a quem está a observar, ou seja, neste caso concreto, inerente às características pessoais do professor.

Será, então, que a experiência, ou a falta dela, será um fator que exerce influência sobre estas interpretações?

E, se as vivências pessoais de cada observador influenciam a sua interpretação sobre determinado comportamento, o mesmo deverá acontecer nos intervenientes diretos das ações, ou seja, nos alunos. A distinção de correto e incorreto está intimamente ligada à educação que cada indivíduo recebeu, à sua cultura pessoal. Isto influencia diretamente o comportamento dos alunos, para os quais, tendo em conta a sua cultura pessoal, é perfeitamente razoável mas, aos olhos do professor, trata-se duma violação das normas de conduta em sociedade ou em espaço de aula.

“A escola valoriza tipos de comportamento e relacionamento social que não são familiares a muitas crianças que provêm de níveis sociais e culturais diferentes dos professores que se regem por outros padrões de conduta e por outros valores sociais” (Oliveira, 2002, p.92)

Ainda nesta linha de pensamento, a mesma autora refere que

o nível socioeconómico da criança e da sua família, as diferenças culturais inerentes à sua origem, as suas capacidades de domínio da linguagem escolar, podem ainda determinar diferentes atitudes face à escola e às aprendizagens. Há comportamentos considerados inapropriados pelos professores, mas que são perfeitamente consentâneos com hábitos e tradições longamente enraizados numa cultura diferente em que a criança se insere. (*ibidem*, p.107)

Nesta ótica, Estrela, 1986, diz-nos que

a indisciplina é fundamentalmente consequência da falta de adaptação escolar de grande parte dos seus alunos, que estão por fora duma cultura, dos seus códigos, rituais, normas e práticas.

Mas esta falta de adaptação dos alunos é simultaneamente falta de adaptação da escola à cultura, aos códigos, aos rituais e às práticas, diferentes das oficialmente estabelecidas. (citado por Oliveira, 2002, p.110)

Assim, os autores supracitados vão ao encontro da nossa opinião pessoal, que evidencia a compreensão do contexto como essencial para a interpretação de um comportamento. É necessário conhecer o aluno, o seu historial e a turma em que está inserido para poder atuar em conformidade com as características pessoais de cada um.

“O conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas, dado o clima de maior proximidade que potencia e o facto de permitir prever quer os problemas quer as respostas e soluções mais ajustadas” (Carita e Fernandes, 1947, citado por Oliveira, 2002, p. 130)

No mundo contemporâneo coexistem culturas concorrentes que solicitam a nova geração. Pode-se chamar cultura ao sistema de representações que rege as maneiras de agir e de pensar dum dado ambiente humano, a rede de significações atribuídas às suas actividades e a estrutura simbólica das comunicações que aí se desenvolvem. (Postic, 1990, p.68)

2.5. Reação aos comportamentos

Num estudo empírico realizado por Helena Oliveira (1998), a sua maior conclusão foi “a de que os professores reagem aos acontecimentos em função de «um corpo de convicções e de significados conscientes ou inconscientes, que surgiram da experiência íntima» (Citado por Amado, J. e Freire, I., p.27).

Como tal, “antes de reagir a um incidente de indisciplina, o professor deve tentar compreender o aluno e as razões reais que o levaram a comportar-se fora dos limites definidos” (Hardy, 1996, citado por Oliveira, 2002, p.70).

Como defende Graham (1992), o professor, no momento em que os alunos praticam comportamentos indesejáveis, deve ter a atitude baseada num sistema misto de prevenção e acção, ou seja, um misto de punição momentânea e desenvolvimento da consciência do aluno sobre as regras que deve cumprir. (citado por Oliveira, 2002, p.60)

3. METODOLOGIA

3.1. Problema

Através do presente estudo pretendemos compreender se os alunos têm a perceção dos seus comportamentos como indisciplinados ou não. Pretendemos, também, verificar se os professores experientes e os professores estagiários têm a mesma interpretação dos mesmos comportamentos ou se a experiência influencia essa análise.

3.2. Formulação de Hipóteses

Decorrente do problema, formulámos as seguintes hipóteses, quanto à diferença entre alunos e professores:

H0 - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas de alunos e professores;

H1 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas de alunos e professores.

3.3. Caracterização da amostra

O Estudo tem como amostra a turma C do 7º ano da Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2015/2016. A turma é constituída por 17 alunos, 8 do género masculino (47,1%) e 9 do género feminino (52,9%). A média de idades dos alunos é de 12,12 anos. Com base num questionário individual realizado na primeira aula do presente ano letivo, retirou-se a informação de que a Educação Física é a disciplina preferida para 10 dos 17 alunos (58,8%).

Serão ainda parte integrante do estudo, um grupo de professores de Educação Física experientes e um grupo de professores estagiários da mesma disciplina.

3.4. Procedimentos

Primeiramente, recorrendo à literatura, iremos definir o que são comportamentos indisciplinados, distinguindo os de desvio daqueles que são fora da tarefa.

Para uma análise comportamental, serão filmadas as aulas das unidades didáticas de andebol e de ginástica de aparelhos. Posteriormente, estes registos serão analisados e iremos selecionar alguns comportamentos indisciplinados que os alunos tenham tido no decorrer das aulas e iremos apresentá-los, por escrito, como situações hipotéticas aos alunos.

3.4.1. Descrição do instrumento de avaliação

As situações problema (ANEXO VII) consistem numa breve descrição dos comportamentos que foram previamente selecionados e que foram colocadas por escrito num questionário com um total de 8 perguntas, onde são avaliados 9 comportamentos diferentes. Estas situações foram entregues de forma isolada (cada situação numa folha), para evitar que os sujeitos inquiridos fizessem comparações dos comportamentos, alterando, assim, as suas respostas iniciais.

A escala de resposta corresponde a uma escala de *Likert* de 5 pontos em que 1= Muito Incorreto, 2= Incorreto, 3= Razoável, 4= Correto e 5= Muito Correto.

Com estas questões pretendemos compreender se os alunos têm perceção das suas ações e se para eles um comportamento fora da tarefa ou um comportamento de desvio têm a mesma gravidade, fazendo, assim, distinção nas categorizações entre estes dois tipos de comportamento. Isto porque cada aluno é possuidor duma cultura que lhe é intrínseca, que foi construída pelas experiências já vivenciadas e pela educação que recebeu.

Os mesmos exemplos, com a mesma escala, foram fornecidos a um grupo de professores estagiários e a um grupo de professores experientes de forma a comparar as suas respostas com as dos alunos. Estes dois grupos de sujeitos (experientes e estagiários) tinham uma segunda escala de resposta, que corresponde a uma escala de *Likert* de 3 pontos em que 1= Fora da Tarefa, 2= De desvio e 3= Não considero

que seja um comportamento de indisciplina. Pretendeu-se perceber, assim, se professores inexperientes e professores experientes avaliam da mesma forma os comportamentos indisciplinados dos alunos.

3.4.2. Análise e tratamento de dados

A análise e o tratamento dos dados recolhidos foram feitos com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics 19*.

Foi realizada uma análise descritiva que se baseia na análise das percentagens de respostas para cada situação. A estatística inferencial visou a comparação dos resultados em função do *status*, ou seja, em função de ser aluno ou de ser professor. Tendo em conta que o número da amostra é muito reduzido, foi necessário recorrer ao teste não-paramétrico de *Mann Whitney U*, com o objetivo de verificar se existem assim diferenças estatisticamente significativas nas variáveis em estudo, para um índice de significância de $p \leq 0,05$.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Ao utilizar o teste de *Mann-Whitney U* para comparar as classificações obtidas para os vários comportamentos entre *status*, foi possível constatar que apenas existem diferenças estatisticamente significativas na classificação do comportamento 4.2 («Durante a aula, o Bernardo tenta puxar para baixo os calções do Pedro e este respondeu com um pontapé.» - Como é que classificas o comportamento do Pedro?) pois o valor de significância é menor que 0,05 (0,006). Desta forma, rejeito H_0 : Não há diferenças estatisticamente significativas entre os *status*. Quanto aos restantes comportamentos, não existem diferenças estatisticamente significativas, portanto, aceito H_0 . (tabela 6).

Tabela 6: Teste de *Mann-Whitney U* entre as classificações obtidas para os vários comportamentos em função do status – Valores de significância

COMPORTAMENTOS	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1-Numa aula de andebol, a turma está reunida no meio-campo, ouvindo atentamente a explicação do professor. Enquanto o professor explica como se executa o remate, o Joaquim sai disparado do grupo e vai a correr em direção à baliza, simulando um remate e atira-se para o chão. Como é que classificas o comportamento do Joaquim?	120,000	-,642	,521
2-Numa aula de andebol, enquanto a professora explica as componentes críticas do remate, o Manuel simula o gesto técnico mandando um estalo, propositadamente, no Afonso. Como é que classificas o comportamento do Manuel?	104,000	-1,439	,150
3- Numa aula de andebol, após o professor apitar e chamar os alunos para se reunirem à sua frente, o Tiago ainda foi em direção à baliza para rematar e calmamente foi buscar a bola e dirigiu-se até junto da turma, a andar e a brincar com a bola nos pés. Como é que classificas o comportamento do Tiago?	136,000	,000	1,000
4.1- Durante a aula, o Bernardo tenta puxar para baixo os calções do Pedro e este respondeu com um pontapé. Como é que classificas o comportamento do Bernardo?	95,500	-1,607	,108
4.2- Durante a aula, o Bernardo tenta puxar para baixo os calções do Pedro e este respondeu com um pontapé. Como é que classificas o comportamento do Pedro?	72,000	-2,744	,006
5- Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto os alunos corriam numa fila, o Luís, que ia à frente, travou a corrida repentinamente e o Vítor bateu contra ele. O Luís volta-se para trás e empurra bruscamente o colega. Como é que classificas o comportamento do Luís?	136,000	,000	1,000
6- Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto a professora transmite uma informação (<i>feedback corretivo</i>) para toda a turma, a Margarida não pára de dançar, não prestando atenção nenhuma ao que está a ser dito. Como é que classificas o comportamento da Margarida?	133,000	-,119	,906
7- Enquanto o professor estava a introduzir os conteúdos que iriam ser abordados na aula, os alunos começam a conversar uns com os outros, destabilizando toda a turma, sendo impossível o professor continuar a falar. Como é que classificas o comportamento da turma?	104,000	-1,439	,150
8- Numa situação de jogo reduzido de andebol, o Hélder acertou no braço do Ricardo ao tentar tirar-lhe a bola. Na jogada seguinte, o Ricardo, irritado com a situação, vai atrás do Hélder, quando este tem a bola, e empurra-o propositadamente, fazendo com que este caia no chão. Como é que classificas o comportamento do Ricardo?	96,000	-1,686	,092

De forma a averiguar se existiam diferenças nas formas de classificação dos vários comportamentos (comportamentos fora da tarefa, de desvio ou quando nem sequer classificariam o comportamento como um comportamento de indisciplina)

entre professores experientes e professores estagiários, foi realizada uma análise descritiva.

Observando as médias obtidas entre as respostas de professores experientes e de professores estagiários, foi possível constatar que no comportamento 3 (tabela 9) a média dos estagiários está mais próxima de 1 (1,38), ou seja, a maioria considera como um comportamento fora da tarefa enquanto a dos experientes está mais perto de 2 (1,63) – comportamento de desvio.

É razoável aceitar que uma acção de um aluno possa ser considerada como um mau comportamento por um professor, enquanto que outro professor pode considerar isso como perfeitamente aceitável ou tolerável. Portanto, os maus comportamentos não são apenas actos que os alunos praticam, mas também actos que são detectados e interpretados pelos professores. (Oliveira, 2002, p.116)

De realçar que na classificação do comportamento 4.2 (tabela 11), onde, anteriormente, se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre professores e alunos, os professores experientes e estagiários encararam o comportamento da mesma forma, sendo que têm a mesma média (1,75) – portanto, caracterizam o comportamento como este sendo de desvio.

No que diz respeito à análise do comportamento 8 (tabela 15), a experiência entre os agentes observados também não foi significativa e os dois grupos inquiridos tiveram, novamente, a mesma média de respostas (1,88) – novamente, um comportamento de desvio.

Só no comportamento 1 é que os professores estagiários avaliaram o comportamento de forma “mais grave” do que os professores experientes, sendo que, a média de ambos é superior a 1,50, estando, por isso, mais perto de ser encarado como um comportamento de desvio. Estes valores contrariam a literatura que refere que “o professor inexperiente revela estar mais sensível a problemas de violência e agressão, reagindo com punição, que é normalmente o último nível de reacção dos professores. Isto deve estar relacionado à ansiedade dos incidentes em relação ao controlo da aula” (Cloes *et al*, citados por Oliveira, 2002, p.76).

Também Oliveira (2002), evidencia que “a preocupação prioritária dos professores sem experiência centra-se nos problemas disciplinares” (p.61). Esperar-se-ia, portanto, tendo em conta o grau de significância que é atribuído aos problemas disciplinares, que os professores estagiários tendessem a sobrevalorizar pequenos

comportamentos de indisciplina, caracterizando-os com maior gravidade do que os professores experientes. Esta situação não se verificou no nosso estudo.

Retirando as duas situações em que os dois grupos apresentam a mesma média e a situação anteriormente referida, nas outras seis situações os professores experientes têm sempre uma média mais perto de 2 (comportamento de desvio) do que os professores estagiários, sendo que dentro deste último grupo, em três comportamentos diferentes, existem sujeitos que nem classificariam o comportamento como sendo de indisciplina.

“a leitura (destes comportamentos) só se pode fazer tendo em conta múltiplos aspectos, como a acção ou situação vivida no momento do incidente, a história relacional da turma ou do aluno com determinado professor, o lugar ocupado pelo aluno na estrutura informal da turma, a fase da aula, o período do ano, e muitos outros factores. Um mesmo comportamento, tendo em conta esses aspectos do contexto, pode desempenhar as mais diversas funções.” (Amado, 2001, citado por Amado, J. e Freire, I., p.42).

Tabela 7: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 1 em função da experiência

1-Numa aula de andebol, a turma está reunida no meio-campo, ouvindo atentamente a explicação do professor. Enquanto o professor explica como se executa o remate, o Joaquim sai disparado do grupo e vai a correr em direção à baliza, simulando um remate e atira-se para o chão. Como é que classifica o comportamento do Joaquim?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,63 ± ,518
Estagiários	8	2	1	3	1,75 ± ,707

Tabela 8: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 2 em função da experiência

2-Numa aula de andebol, enquanto a professora explica as componentes críticas do remate, o Manuel simula o gesto técnico mandando um estalo, propositadamente, no Afonso. Como é que classifica o comportamento do Manuel?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,88 ± ,354
Estagiários	8	1	1	2	1,75 ± ,463

Tabela 9: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 3 em função da experiência

3-Numa aula de andebol, após o professor apitar e chamar os alunos para se reunirem à sua frente, o Tiago ainda foi em direção à baliza para rematar e calmamente foi buscar a bola e dirigiu-se até junto da turma, a andar e a brincar com a bola nos pés. Como é que classifica o comportamento do Tiago?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,63 ± ,518
Estagiários	8	1	1	2	1,38 ± ,518

Tabela 10: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 4.1 em função da experiência

4.1- Durante a aula, o Bernardo tenta puxar para baixo os calções do Pedro e este respondeu com um pontapé. Como é que classificas o comportamento do Bernardo?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,88 ± ,354
Estagiários	8	1	1	2	1,63 ± ,518

Tabela 11: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 4.2 em função da experiência

4.2- Durante a aula, o Bernardo tenta puxar para baixo os calções do Pedro e este respondeu com um pontapé. Como é que classificas o comportamento do Pedro?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,75 ± ,463
Estagiários	8	1	1	2	1,75 ± ,463

Tabela 12: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 5 em função da experiência

5- Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto os alunos corriam numa fila, o Luís, que ia à frente, travou a corrida repentinamente e o Vítor bateu contra ele. O Luís volta-se para trás e empurra bruscamente o colega. Como é que classificas o comportamento do Luís?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,75 ± ,463
Estagiários	8	1	1	2	1,50 ± ,535

Tabela 13: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 6 em função da experiência

6- Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto a professora transmite uma informação (<i>feedback corretivo</i>) para toda a turma, a Margarida não pára de dançar, não prestando atenção nenhuma ao que está a ser dito. Como é que classificas o comportamento da Margarida?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,38 ± ,518
Estagiários	8	2	1	3	1,25 ± ,707

Tabela 14: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 7 em função da experiência

7- Enquanto o professor estava a introduzir os conteúdos que iriam ser abordados na aula, os alunos começam a conversar uns com os outros, destabilizando toda a turma, sendo impossível o professor continuar a falar. Como é que classificas o comportamento da turma?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,75 ± ,463
Estagiários	8	2	1	3	1,63 ± ,744

Tabela 15: Tabela descritiva da classificação ao comportamento 8 em função da experiência

8- Numa situação de jogo reduzido de andebol, o Hélder acertou no braço do Ricardo ao tentar tirar-lhe a bola. Na jogada seguinte, o Ricardo, irritado com a situação, vai atrás do Hélder, quando este tem a bola, e empurra-o propositadamente, fazendo com que este caia no chão. Como é que classificas o comportamento do Ricardo?	N	Range	Minimum	Maximum	Mean ± Std. Deviation
Experientes	8	1	1	2	1,88 ± ,354
Estagiários	8	1	1	2	1,88 ± ,354

5. Conclusões

Este trabalho teve como foco a análise das diferentes formas de categorização de um mesmo comportamento, entre professores e alunos e, ainda, entre professores experientes e professores estagiários.

Embora este seja um estudo com uma amostra pequena e, portanto, não passível de generalizações, foi possível verificar que os alunos inquiridos têm, efetivamente, noção das formas corretas de estar e agir numa aula, sendo que, por isso, o professor deve ter o cuidado de tentar compreender o que leva o aluno a ter um comportamento indisciplinado. Verificou-se, então, que professores e alunos têm, de forma global, a mesma análise em relação ao mesmo comportamento, evidenciando, assim, que os alunos estão em concordância com os professores, no que respeita às maneiras corretas de estar e agir numa aula.

Demonstrou-se, também, que não existem diferenças significativas na classificação do mesmo comportamento, com base na experiência ou in experiência dos professores. Estes dados vão contra aquilo que inicialmente se pensaria: que os professores estagiários, devido à sua in experiência, tendessem em sobrevalorizar comportamentos e que os professores mais experientes tenderiam em desvalorizar certas atitudes.

6. Limitações e propostas de melhoria

O estudo realizado permitiu retirar conclusões referentes à turma que foi analisada possibilitando-nos compreender um pouco mais sobre estes alunos, levando a uma alteração na nossa forma de reagir aos comportamentos de indisciplina, que se focou totalmente na compreensão do motivo que levou o aluno a agir de determinada maneira, fazendo-o refletir sobre a sua ação. Isto foi possível após concluir que os alunos tinham uma percepção similar à nossa em relação aos seus comportamentos. Assim sendo, seria necessário passar para outro tipo de análise e perceber o porquê destes comportamentos: os alunos não gostam do professor? Não gostam da unidade didática? Os exercícios não os motivam? A organização da aula dá aso a estes comportamentos? Ou, embora cientes de que a atitude não é correta, os alunos têm estes comportamentos indisciplinados de forma irrefletida, espelhando, meramente, a sua imaturidade? Estas são questões que só poderão ser respondidas com outro tipo de análise, onde os atores de tais comportamentos teriam que ser inquiridos quanto ao motivo que os levou a agir de determinada forma.

Quanto ao facto de a experiência do professor não se ter comprovado ser relevante na forma de analisar um determinado comportamento, como inicialmente se pensaria, esta incongruência pode ser justificada pelos contextos onde os professores com menos experiência realizaram o seu estágio, podendo ter-se deparado com situações mais graves de indisciplina, menosprezando, desta forma, alguns dos comportamentos que foram descritos. Outra possível explicação poderá residir no facto de cada professor atribuir um valor díspar aos conceitos de comportamentos “fora da tarefa” ou de “desvio”.

Para tal, retificando as limitações deste estudo, este poderia ser feito com uma amostra maior de professores, para se poder abranger uma maior diversidade de realidades e, assim, retirar uma conclusão passível de ser generalizada.

CAPÍTULO X – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

*“No written word, no spoken plea can teach our youth what they should be.
Nor all the books on all the shelves, it's what the teachers are themselves.”*

(Anonymous, citado por Gallimore, R. & Nater, S.,2006)

Para finalizar este relatório, pretendo fazer algumas considerações finais sobre aquilo que foi este ano de estágio. Para tal, iniciarei tais comentários com base na frase supracitada, de autor desconhecido, sendo que é uma das citações preferidas de John Wooden sobre a importância do papel do professor. Assim, parto da ideia de que o professor, como pessoa singular e provido de determinadas características, tem um papel de relevo na educação dos jovens. Este estágio pedagógico foi um momento de extrema importância na minha formação profissional mas, também, no meu crescimento pessoal. Percebi que, efetivamente, as minhas características pessoais permitiram-me criar um bom relacionamento com a turma, facilitando, desta forma, o processo de alteração dos comportamentos dos alunos no espaço de aula. Mais do que os conhecimentos que transmiti à turma, quer a nível dos conteúdos intrinsecamente relacionados com a disciplina quer a nível de valores pessoais, levo deste estágio todas as aprendizagens que os alunos me fizeram adquirir, pelas múltiplas dificuldades que me colocaram.

Consciente de que o cenário encontrado para o desenrolar deste EP foi bastante facilitador, pois a turma tinha um número reduzido de alunos, a escola está muito bem apetrechada de material, não colocando, desta forma, nenhuma limitação no planeamento das aulas, considero que será fundamental para o meu crescimento profissional ter o contacto com realidades diferentes daquela que encontrei este ano, de forma a enfrentar novos desafios para continuar a evoluir neste processo de aprendizagem que é infindável.

Foi nesta ânsia constante de querer aprender, de querer ser melhor profissional a cada dia, que trabalhei do início ao fim do EP, dedicando-me ao máximo para superar as minhas lacunas e aprimorar o meu desempenho enquanto docente. Neste âmbito, devo reconhecer a importância fulcral da orientação da professora Lurdes Pereira, que se demonstrou portadora de um conhecimento exímio sobre a prática

pedagógica e sobre os conteúdos a lecionar, tendo partilhado comigo algum do seu vasto conhecimento, auxiliando-me sempre que necessário.

O estágio pedagógico comprovou-me que todas as decisões que tomei a nível académico foram as mais corretas, pois o gosto e satisfação sentidos neste processo de ensino-aprendizagem vieram realçar que o sonho que sempre tive, ser professora de educação física, é, efetivamente, aquilo que eu gostaria de fazer ao longo da minha vida.

BIBLIOGRAFIA

Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, Ph. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.

Amado, J, e Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*. Edições Almedina

Amos, W. e Orem, R. (1986). *Mestres, alunos e disciplina*. Coleção Ponte. Livraria Civilização. Porto

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Blásquez Sánchez, D. (1996). *Evaluar en educación física*. 3ª Ed. Barcelona: INDE.

Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.

Clark, C. (1983): *Research on teacher planning: Na inventory of the knowledge base*. Paper presented to the American Association of Colleges for Teacher Education. Detroit, MI.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, edição círculo dos leitores, 2003, 1ª edição.

- Flávia Vieira, 1993. *SUPERVISÃO – Uma prática reflexiva de formação de professores. Coleção “em foco”*. Edições Asa, 1993, 1ª edição
- Gallimore, R. & Nater, S. (2006). *You Haven't Taught Until They Have Learned: John Wooden's Teaching Principles and Practices*. Morgantown: Fitness Information Technology
- Gomes, P. e Matos, Z. (1992). *Educação Física na Escola Primária*. Vol II: Iniciação Desportiva, Porto, Edições da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto.
- Gomez, M., Mir, V. e Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Colecção Práticas Pedagógicas. 1ª edição, Edições Asa.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: *a investigação sobre o ensino da Educação Física*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Nº1, pp. 104-113.
- Hernández Álvarez, J. y Velázquez Buendía (Coord.s.) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Pacheco, J., e Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Pais, A. P. (2010) *Fundamentos didatológicos e técnico - didáticos de desenho de unidades didáticas para a língua Portuguesa*. Encontros de didática.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores – aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Edições FMH. Novembro de 1996
- Piéron, M. (1999): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Colección La Educación Física en... Reforma. Primeira edição INDE.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. 2ª edição, Coimbra Editora, limitada.
- Programa Nacional de Educação Física Escolar, Ensino Básico. Ministério da Educação, 2001. (Programa atualmente em vigor)
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Roland, A. (1994). *A avaliação formativa*. Coleção: práticas pedagógicas. Edições Asa.
- Rosado, A. (s.d.). *A disciplina nas classes de educação física*. Revista Horizonte nº38, p. 47- 55
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Colección: La educación física en.. reforma”. INDE Publicaciones, España, 1998

Silva, E. (2013). *Didática da Educação Física e Desporto Escolar*. Material de apoio da unidade curricular. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Sousa, J. (1991). *Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física*. Dossier, Revista Horizonte, Vol. VIII, p.46.

ANEXOS

I – Mapa de rotação de espaços

II – Ficha de caracterização do aluno

III – Plano de aula

IV – Grelha de avaliação diagnóstica

V – Grelha de avaliação sumativa

VI – Ficha de autoavaliação

VII – Situações problema aplicadas aos Professores

VIII - Situações problema aplicadas aos Alunos

ANEXO I – Mapa de rotação de espaços

	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2
08.30 - 09.15	8ºF	9ºD	6ºA			9ºD	7ºE			5ºA	5ºC	9ºE			T - L	6ºA			6ºD	7ºF	8ºB	
09.15 - 10.00	6ºB	8ºD	6ºG			9ºD	7ºE	5ºE		5ºA	5ºC	9ºE			5ºA	6ºA	AT-P		5ºC	7ºF	8ºB	
10.15 - 11.00	T - L		6ºD			7ºC	Bd-P			5ºD	8ºD	9ºC	D8ºB	At-P	9ºB	7ºC	6ºG		6ºF	5ºD	8ºF	D7ºB
11.00 - 11.45	6ºC	8ºA	6ºD			7ºC	Bd-P			5ºD	8ºD	9ºC	D8ºB		9ºB	7ºA	6ºG				8ºF	D7ºB
12.00 - 12.45	6ºE	7ºB	8ºB			T - L	Mo t	B - H		8ºC	5ºB	T - L			6ºB	9ºA	9ºE	B - F	6ºC	5ºE	7ºE	8ºC
12.45 - 13.30	6ºE	7ºB	7ºD			8ºE	T - L			8ºC					6ºB	9ºA	7ºB		6ºC	5ºE		
13.45 - 14.30																						
14.30 - 15.15																						
15.30 - 16.15	9ºB	7ºA	B - J	B - F		8ºA	7ºF			8ºE	6ºF	D7ºF			7ºD	D7ºE	B - H	B - J	5ºB	6ºE	9ºA	D8ºC
16.15 - 17.00	9ºC	7ºA	B - J	B - F		8ºA	Bd-P			8ºE	6ºF	D7ºF			7ºD	D7ºE	B - H	AT-P	5ºB			D8ºC
17.00 - 17.45	T - L						Bd-P								Bd-P							
17.45 - 18.30															Bd-P							

G1 – Pavilhão (Campo de Basquetebol); G2 – Pavilhão (Sala de Ginástica); C1 – Exterior (Campos de Basquetebol); C2 – Exterior (Campos de Andebol)

Anexo II – Ficha de caracterização do aluno

Ficha Individual do Aluno

Este inquérito tem como objetivo conhecer melhor cada aluno da turma.

A. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

1. Nome: _____
- 2.1. Ano: _____ 2.2. Turma: _____ 2.3. N.º: _____
3. Data de Nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____
5. Morada: _____
- 5.1. Código Postal: _____ - _____ 5.2. Localidade: _____
6. Telefone: _____ 7. Telemóvel: _____

B. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1. Quem é o teu E.E.? (assinalar com um X) Pai Mãe Outro
(Preenche o **ponto 2** apenas no caso de a tua resposta anterior ser “Outro”)
- 2.1. Nome: _____
- 2.2. Grau de parentesco: _____ 2.3. Profissão: _____
3. Morada: _____
- 3.1. Código Postal: _____ - _____ 3.2. Localidade: _____
4. Telefone: _____ 5. Telemóvel: _____
6. Com que frequência o teu E.E. esteve presente nas reuniões com o Diretor de Turma no ano letivo anterior? (assinala com um X)
- Nunca Às vezes Sempre

C. SITUAÇÃO FAMILIAR

1. Identificação dos pais:

	PAI	MÃE
Nome		
Idade		
Profissão		
Habilitações		
Contacto Telefónico		

- 2.1. N.º de irmãos: _____ 2.2. Idades dos irmãos: _____
3. Com quem vives: _____
4. Como consideras o teu ambiente familiar? (assinala com um X)
- Mau Razoável Bom

5. Conversas com as pessoas com quem vives sobre os seguintes assuntos? Indica quais:

Assuntos Escolares Assuntos Pessoais Desporto Amigos

Outros _____

D. VIDA ESCOLAR/INTERESSES PESSOAIS

1. Alguma vez reprovaste? _____ (Sim / Não)

2. Se respondeste sim à questão anterior indica:

2.1. Em que ano(s) reprovaste: _____ 2.2. N.º de vezes: _____

3. O teu local de estudo é: (assinala com um X)

Silencioso Barulhento Estudas a ver TV ou ouvir rádio

4. Quando é que estudas? (assinala com um X)

Nunca No dia anterior ao teste Regularmente Diariamente

5. Quando tens dificuldades, alguém te ajuda a esclarecer as dúvidas? _____ (Sim/Não)

6. Qual é a disciplina que mais gostas? _____

7. Qual é a disciplina que tens mais dificuldades? _____

8. Como te deslocas para a escola? _____ 8.1. Quanto tempo demoras? _____

E. ALIMENTAÇÃO

1. Que refeições fazes diariamente? (assinala com um X)

Pequeno-Almoço Lanche da Manhã Almoço Lanche da Tarde Jantar

2. Onde costumavas almoçar? (assinala com um X)

Em casa Na Cantina No bar Outro lugar

F. SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE

1. Ouves bem? _____ (sim/não) 2. Vês bem? _____ (sim/não)

3. Sofres de alguma doença? _____ (sim/não) 3.1. Se sim, qual? _____

4. Tens medicação permanente? _____ (sim/não)

5. Costumas tomar banho após fazeres atividade física? _____ (sim/não)

6. A que horas te costumavas deitar em tempo de aulas? _____

7. Quantas horas costumavas dormir por noite? _____

G. PRÁTICA DESPORTIVA


1. Praticas alguma modalidade desportiva? _____ (sim/não)


1.1 Se sim, qual? _____

Obrigado pela tua colaboração!
A Diretora de Turma

Anexo III – Plano de aula

Professora: Mariana Guedes		Turma: 7 ^o C	Data: 26/04/2016	Hora: 10:15h
Local: G2/G1	N ^o Aula: 78 e 79	N ^o aula UD: 2/5	Duração da Aula: 90'	N ^o Alunos Previstos: 17
Unidade Didática: Atletismo (salto em altura) / Badminton		Objetivos da Aula: Introdução do salto em altura, aplicando a técnica de <i>Fosbury Flop</i> . Exercitação do serviço curto, <i>lob</i> , <i>clear</i> e <i>drive</i> (de direita e de esquerda) em situação de jogo de singulares.		
Função Didática: Introdução / Exercitação.				
Recursos Materiais: colchões de queda, postes, elástico, sinalizadores / postes, rede, 17 raquetas e 17 volantes				

Tempo		Objetivos/Conteúdos	Descrição da Tarefa/Organização	Critérios de Êxito/Componentes Críticas	Modelos/Estilos de Ensino/Estratégias
⌚	Parc.				
Parte Inicial					
10:20	8'	- Verificar as presenças; - Apresentação dos conteúdos a abordar na aula	Alunos, em meia-lua, à frente do professor. 	Os alunos escutam atentamente o professor e, em caso de necessidade, intervêm ordeiramente.	Instruções claras, sucintas e com linguagem adequada.
10:28	6'	- Elevar os níveis fisiológicos; - Exercitar a chamada para o salto;	Tarefa 1: Corrida contínua com introdução de vários exercícios: - Ao apito, os alunos devem realizar os dois apoios da chamada, elevando a perna livre e efetuando ¼ duma rotação. (dar a imagem visual de virar as costas para a parede) Tarefa 2: Flexibilidade Inserir sobre exercícios de flexibilidade para as costas e m.i. devido à solicitação muscular para a realização do salto em altura.	C. Êxito: Os alunos realizam corretamente a utilização dos apoios e elevação da perna livre.	Estilo de ensino por comando.
10:34	4'	- Promover um aquecimento específico que torne possível a concretização dos exercícios seguintes			Estilo de ensino por tarefa.
Parte Fundamental					
10:38	10'	- Melhorar a fase de transposição da fasquia e de receção, na técnica de <i>Fosbury Flop</i> .	Tarefa 3: Progressão pedagógica para uma correta execução da técnica de Fosbury Flop Os alunos dividem-se em duas filas. De costas para os colchões de queda, os alunos realizam um salto, a pés juntos, tentando impulsionar o corpo, de modo a que seja a zona da cintura escapular a fazer o impacto na receção Tarefa 4 – Salto em altura aplicando a técnica de Fosbury Flop. Os alunos colocam-se numa fila única, escolhendo o lado da sua preferência para a realização do salto. Após este, voltam para a fila.	C. Êxito: - O aluno utiliza os m.s. para ajudar na impulsão; - Eleva a bacia; - Projeta os m.i. para trás; - Faz a receção com as costas em vez de terminar “sentado”. C. Críticas: O aluno realiza corretamente a utilização dos apoios e elevação da perna livre; consegue fazer a rotação do corpo, saltando de costas para o colchão; Receção sobre os ombros, elevando a bacia.	Estilo de ensino por tarefa.
10:48	12'	-Introdução/ exercitação do salto em altura, aplicando a técnica de <i>Fosbury Flop</i> .			Estilo de ensino por tarefa.
11:00	5'		ARRUMAR O MATERIAL E TRANSITAR PARA O G1		
11:05	5'	-Aquecimento específico. - Familiarização à raqueta e ao volante;	Tarefa 5: Manejo da raqueta e do volante Cada aluno com uma raqueta e um volante, espalhados pelo espaço. Os alunos executam: - 5 batimentos altos alternados com 5 baixos	C. Êxito: Os alunos desempenham as tarefas solicitadas sem perder o controlo do volante.	Estilo de ensino por tarefa.

11:10	18'	- Exercitar o serviço curto, <i>lob</i> , <i>clear</i> e <i>drive</i> (de direita e de esquerda) em situação de jogo de singulares.	- batimentos enquanto se deslocam até à rede e de volta à linha de fundo Tarefa 6: Situação de jogo de singulares Os alunos executam situação de jogo de singulares, exercitando os elementos já aprendidos nesta u.d.	C. Êxito: O aluno compreende as regras do jogo formal. O aluno opta pelo melhor gesto técnico em cada situação.	Estilo de ensino por tarefa.
Parte Final					
11:28	2'	Considerações finais e antevisão da próxima aula.	Alunos sentados no chão, em meia-lua, à frente do professor. 	Os alunos escutam atentamente o professor e, em caso de necessidade, intervêm ordeiramente.	Instruções claras, sucintas e com linguagem adequada
11:30	15'	Tempo despendido para os cuidados de higiene dos alunos, previsto no Regulamento Interno da Escola.			

COMPONENTES CRÍTICAS – SALTO EM ALTURA	
Chamada	A última passada é ligeiramente mais curta do que as outras; o pé de chamada efetua um apoio rápido; elevação rápida da coxa do m.i. livre até à horizontal; local da chamada ligeiramente à frente do 1º poste
Transposição	O m.s. do lado do colchão deve ser o m.s. condutor do movimento, sendo o 1º a transpor a fasquia; elevação da bacia durante a transposição; quando acabar a transposição, levar a cabeça ao peito e estender os m.i.
Receção	Executa-se com as costas e com proteção dos m.s.; manutenção dos joelhos separados, evitando o contacto com outras superfícies corporais

COMPONENTES CRÍTICAS - BADMINTON	
Serviço curto	Segurar o volante pela cabeça entre o polegar e o indicador com o braço fletido; bater o volante com movimento contínuo da raqueta; bloquear o punho no final do movimento; imprimir ao volante uma trajetória baixa e tensa de forma a passar junto à rede e a cair junto desta no campo do adversário.
Serviço longo	Acelerar o movimento de trás para a frente e debaixo para cima, batendo o volante com o movimento de chicotada; imprimir uma trajetória alta e profunda ao volante, de modo a que este caia perto da linha final do campo adversário; segurar o volante entre o polegar e o indicador, com o braço estendido à altura do ombro.
Clear	Rodar os ombros e os m.i.; fletir o m.s. que tem a raqueta com a mão ao nível da nuca; Bater o volante por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço; Bloquear o punho e a rotação do tronco no momento final do batimento.
Lob	Colocar o pé contra lateral à frente; bater de modo explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura; fazer movimento de chicotada ao nível do punho; imprimir ao volante uma trajetória ascendente, alta e profunda, para que o volante caia perto da linha de fundo do campo adversário.
Drive	Posicionamento lateral em relação à rede. Peso corporal no pé de apoio e raqueta à altura do ombro. Rotação do punho e extensão total do membro superior do batimento (à frente do pé de apoio e ao nível de ombro), imprimindo trajetória tensa e rápida ao volante.

Observações:

Fundamentação

Pretendo iniciar a aula da forma mais breve possível, verificando as presenças e informando os alunos dos objetivos da aula que, neste caso, passam pela introdução e exercitação do salto em altura com a técnica de *Fosbury Flop* e pela exercitação dos gestos técnicos já abordados no badminton, sendo eles o serviço curto, o *lob*, o *clear* e o *drive* (de direita e de esquerda) em situação de jogo de singulares.

Na primeira metade da aula iremos trabalhar o salto em altura aplicando a técnica de *Fosbury Flop* e, por isso, irei começar a aula por rever as diferentes fases do salto em altura recorrendo ao questionamento.

Dando início à parte prática da aula, a tarefa 1 visa uma situação de corrida contínua para ativação geral com a introdução de exercícios que permitam explorar a utilização dos apoios para a realização da chamada do salto em altura.

Seguidamente terá lugar uma pequena sessão de flexibilidade, dando especial ênfase nos alongamentos dos músculos posteriores do tronco, devido à sua solicitação para o salto a ser trabalhado na aula.

A tarefa 3 é uma progressão pedagógica para melhorar a fase de transposição da fasquia e de receção, na técnica de *Fosbury Flop*, para tentar colmatar as falhas que os alunos demonstraram na avaliação diagnóstica.

Após este exercício os alunos irão exercitar o salto na sua plenitude, sendo esperado que haja melhorias significativas na execução de cada um.

Seguidamente, os alunos irão arrumar o material que foi necessário à primeira metade da aula e seguiremos para o G1, onde o espaço para a prática do Badminton já estará montado.

Irei rever as componentes críticas dos gestos técnicos já abordados nas aulas anteriores da unidade didática, o serviço curto, o *lob*, o *clear* e o *drive* (de direita e de esquerda) em situação de jogo de singulares.

A tarefa 5 pretende que os alunos façam um aquecimento específico com a raquete, fazendo pequenos exercícios de manipulação do volante, já realizados nas aulas anteriores da unidade didática.

Por fim, a tarefa 6 pretende exercitar os conteúdos já aprendidos em situação de jogo singulares. Para tal, os alunos serão emparelhados com um colega que se encontre no mesmo grupo de nível.

Para concluir a aula, irei fazer algumas considerações sobre o desempenho e comportamento dos alunos bem como antever a aula seguinte.

Reflexão Crítica

A aula teve o seu início ligeiramente atrasado porque os alunos demoraram a equipar. Comecei por informar a turma sobre o modo como se ia proceder a aula e, seguidamente, como estava previsto, rever as diferentes fases e componentes críticas do salto em altura com a técnica de *Fosbury Flop*.

Os alunos corresponderam com correção ao exercício proposto para a tarefa 1, demonstrando maior facilidade na execução dos apoios e na elevação da perna livre com a rotação simultânea do tronco. Na transição para a tarefa seguinte, os alunos foram rápidos a colocarem-se no espaço e estiveram focados nos exercícios solicitados.

Passando à tarefa 3, como havia um ligeiro tempo de espera que, por vezes, era prolongado devido à transmissão de *feedback* corretivo e consequente repetição do aluno que havia executado o salto, os alunos facilmente se distraíram e começaram em diálogo com os colegas do lado. Apesar disso, sempre que parei o exercício e fiz correções globais para a turma, os alunos fizeram silêncio rapidamente e concentraram-se quando fora a sua vez de executar, mostrando melhorias significativas salto após salto.

Quanto à tarefa 4, todos os alunos demonstraram uma evolução relativamente à avaliação diagnóstica, o que me deixou muito satisfeita. Ainda assim, existe um grande grupo de alunos que necessita melhorar o momento de transposição

da fasquia e a respetiva receção no colchão, precisando de corrigir a receção com as costas e elevar a bacia, sendo que esta é a maior dificuldade dos alunos.

Seguidamente, pedi a vários grupos de alunos para arrumarem o material que foi utilizado e rapidamente transitámos de espaço, para o G1, que tinha as redes de badminton já montadas da aula anterior, o que me permitiu economizar tempo. Assim, revi os gestos técnicos já abordados nas aulas anteriores, expliquei-lhes como iria proceder a segunda parte da aula, qual o primeiro exercício a realizar e distribuí o material pelos alunos.

Relativamente à tarefa 6, deixei ao critério dos alunos a escolha do parceiro com o qual iriam jogar, sendo que a única indicação dada foi a de que escolhessem alguém que achassem que conseguia jogar ao mesmo nível. Os alunos corresponderam corretamente e agruparam-se por grupos de nível, não tendo havido necessidade de proceder a alterações. Ainda assim, para criar dinâmica na aula, fui alterando os adversários consoante os resultados, ou seja, coloquei a jogar os alunos que ganhavam entre si e procedi da mesma forma para os que foram perdendo. Desta forma os alunos experienciaram jogar com vários colegas que lhes iam colocando diferentes dificuldades a superar.

Para finalizar a aula fiz a antevisão da aula seguinte.

Na minha opinião a aula correu bem pois os alunos passaram de uma matéria que não é do agrado deles (salto em altura) para uma modalidade que eles gostam e que estão sistematicamente a pedir para praticar, que é o badminton. Não houve comportamentos de indisciplina a reportar. O único aspeto negativo acabou por ser a falta de atenção dos alunos, na primeira metade da aula, pois muitas vezes não prestavam atenção à execução dos colegas e acabavam por não ouvir o *feedback* que lhes era transmitido que, muitas vezes, serviria para melhorar a sua própria execução, pois apresentavam a mesma incorreção técnica.

Quanto à minha prestação, preocupei-me em fornecer *feedback* a todas as execuções dos alunos no salto em altura, para que eles pudessem sempre reter informação de um aspeto a melhorar e valorizei o esforço e as melhorias conseguidas, motivando assim os alunos para as execuções seguintes. Na segunda metade da aula, tive a preocupação de circular pelo espaço e de fornecer *feedback* a todos os alunos, com o cuidado de fechar os ciclos para verificar se a informação transmitida teve impacto e ajudou o aluno a melhorar determinado aspeto.

Mais uma vez, adotei como estratégia não interromper o exercício recorrendo ao apito mas sim à minha voz e fornecer as informações em diferentes locais do campo, tendo a preocupação de que todos os alunos me conseguissem ver e ouvir mas, obrigando-os, assim, a ouvir a minha voz e a pararem o volante e a raqueta e a procurarem-me no espaço rapidamente. Esta estratégia tem sido extremamente eficaz nas aulas de badminton pelo que continuarei a utilizá-la.

Anexo IV – Grelha de avaliação diagnóstica (Voleibol)

		Voleibol										NÍVEL		
		Situação Analítica						Situação de Jogo						
		Passe			Manchete			Passe			Manchete			
N.º	Nome	I	E	A	I	E	A	I	E	A	I		E	A
1			X			X			X					E
2		X			X			X						I
3		X			X			X						I
4		X			X			X						I
6			X		X				X					E -
7			X			X			X					E
8		X			X			X						I
9			X			X			X					E -
10		X			X			X						I
11		X			X			X						I
12		X			X			X						I
15		X			X			X						I
16		X				X			X					E -
17		X			X			X						I
18		X			X			X						I
19			X		X				X					E -
21		X			X			X						I

LEGENDA:

I – Nível Introdutório. Não executa corretamente.

E – Nível Elementar. Executa sem total correção.

A – Nível Avançado. Executa corretamente.

OBSERVAÇÕES:

Anexo V – Grelha de avaliação sumativa (Voleibol)

		VOLEIBOL				NOTA FINAL DA UD
		SITUAÇÃO ANALÍTICA				
		Passe	Manchete	Serviço	Deslocamentos	
1		3	4++	2+	4++	3
2		3	3	3	3	3
3		2	4++	2	3++	3
4		3+	3	4-	3	3
6		4+	4++	4++	5	4++
7		4-	4+	5-	5	4++
8		5-	5	5	5	5
9		2	3++	3-	2	3-
10		4	4	3++	4++	4++
11		3	3	4-	4+	4-
12		4	3-	4-	4	4
15		3++	4	4+	3++	4-
16		3-	3+	3-	3-	3
17		3-	2	3	3	3-
18		4	4++	3	3	4
19		5	4++	4++	4++	4++
21		2++	3++	3+	3+	3

- 0-** Não realiza o gesto técnico (nível introdutório);
- 1-** Procura realizar o gesto técnico, mas não o consegue concretizar (nível introdutório);
- 2-** Realiza o gesto técnico com algumas dificuldades (nível introdutório);
- 3-** Realiza o gesto técnico completo, mas com algumas incorreções (nível elementar);
- 4-** Realiza o gesto técnico completo com poucas incorreções (nível avançado);
- 5-** Realiza o gesto técnico com total correção (nível avançado).

Anexo VII – Situações problema (Versão aplicada aos Professores)

1- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Numa aula de andebol, a turma está reunida no meio-campo, ouvindo atentamente a explicação do professor. Enquanto o professor explica como se executa o remate, o Joaquim sai disparado do grupo e vai a correr em direção à baliza, simulando um remate e atira-se para o chão.

Como é que classifica o comportamento do Joaquim? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

<input type="checkbox"/> Fora da tarefa	<input type="checkbox"/> De desvio	<input type="checkbox"/> Não considero que seja um comportamento de indisciplina
---	------------------------------------	--

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

<input type="checkbox"/> Muito Incorreto	<input type="checkbox"/> Incorreto	<input type="checkbox"/> Razoável	<input type="checkbox"/> Correto	<input type="checkbox"/> Muito Correto
--	------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--

2- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Numa aula de andebol, enquanto a professora explica as componentes críticas do remate, o Manuel simula o gesto técnico mandando um estalo, propositadamente, no Afonso.

Como é que classifica o comportamento do Manuel? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

Fora da tarefa	■	De desvio	■	Não considero que seja um comportamento de indisciplina
----------------	---	-----------	---	---

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

Muito Incorreto	■	Incorreto	■	Razoável	■	Correto	■	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

3- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Numa aula de andebol, após o professor apitar e chamar os alunos para se reunirem à sua frente, o Tiago ainda foi em direção à baliza para rematar e calmamente foi buscar a bola e dirigiu-se até junto da turma, a andar e a brincar com a bola nos pés.

Como é que classifica o comportamento do Tiago? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

Fora da tarefa	■	De desvio	■	Não considero que seja um comportamento de indisciplina
----------------	---	-----------	---	---

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

Muito Incorreto	■	Incorreto	■	Razoável	■	Correto	■	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

4- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Durante a aula, o Bernardo tenta puxar para baixo os calções do Pedro e este respondeu com um pontapé.

4.1 - Como é que classifica o comportamento do Bernardo? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

Fora da tarefa	<input type="checkbox"/>	De desvio	<input type="checkbox"/>	Não considero que seja um comportamento de indisciplina
----------------	--------------------------	-----------	--------------------------	---

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

Muito Incorreto	<input type="checkbox"/>	Incorreto	<input type="checkbox"/>	Razoável	<input type="checkbox"/>	Correto	<input type="checkbox"/>	Muito Correto
-----------------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------	--------------------------	---------	--------------------------	---------------

4.2 - E o comportamento do Pedro? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

Fora da tarefa	<input type="checkbox"/>	De desvio	<input type="checkbox"/>	Não considero que seja um comportamento de indisciplina
----------------	--------------------------	-----------	--------------------------	---

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

Muito Incorreto	<input type="checkbox"/>	Incorreto	<input type="checkbox"/>	Razoável	<input type="checkbox"/>	Correto	<input type="checkbox"/>	Muito Correto
-----------------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------	--------------------------	---------	--------------------------	---------------

5- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto os alunos corriam numa fila, o Luís, que ia à frente, travou a corrida repentinamente e o Vítor bateu contra ele. O Luís volta-se para trás e empurra bruscamente o colega.

Como é que classifica o comportamento do Luís? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

<input type="checkbox"/> Fora da tarefa	<input type="checkbox"/> De desvio	<input type="checkbox"/> Não considero que seja um comportamento de indisciplina
---	------------------------------------	--

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

<input type="checkbox"/> Muito Incorreto	<input type="checkbox"/> Incorreto	<input type="checkbox"/> Razoável	<input type="checkbox"/> Correto	<input type="checkbox"/> Muito Correto
--	------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--

6- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto a professora transmite uma informação (*feedback corretivo*) para toda a turma, a Margarida não pára de dançar, não prestando atenção nenhuma ao que está a ser dito.

Como é que classifica o comportamento da Margarida? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

<input type="checkbox"/> Fora da tarefa	—	<input type="checkbox"/> De desvio	—	<input type="checkbox"/> Não considero que seja um comportamento de indisciplina
---	---	------------------------------------	---	--

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

<input type="checkbox"/> Muito Incorreto	—	<input type="checkbox"/> Incorreto	—	<input type="checkbox"/> Razoável	—	<input type="checkbox"/> Correto	—	<input type="checkbox"/> Muito Correto
--	---	------------------------------------	---	-----------------------------------	---	----------------------------------	---	--

7- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Enquanto o professor estava a introduzir os conteúdos que iriam ser abordados na aula, os alunos começam a conversar uns com os outros, destabilizando toda a turma, sendo impossível o professor continuar a falar.

Como é que classifica o comportamento da turma? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

Fora da tarefa	—	De desvio	—	Não considero que seja um comportamento de indisciplina
----------------	---	-----------	---	---

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

8- Leia atentamente a situação que se segue e escolha a opção que considera que melhor define o comportamento.

Numa situação de jogo reduzido de andebol, o Hélder acertou no braço do Ricardo ao tentar tirar-lhe a bola. Na jogada seguinte, o Ricardo, irritado com a situação, vai atrás do Hélder, quando este tem a bola, e empurra-o propositadamente, fazendo com que este caia no chão.

Como é que classifica o comportamento do Ricardo? Coloque um X em cima da definição que quer escolher.

<input type="checkbox"/> Fora da tarefa	—	<input type="checkbox"/> De desvio	—	<input type="checkbox"/> Não considero que seja um comportamento de indisciplina
---	---	------------------------------------	---	--

De uma forma mais simplista, coloque um X sobre a definição que pretende atribuir ao comportamento apresentado anteriormente.

<input type="checkbox"/> Muito Incorreto	—	<input type="checkbox"/> Incorreto	—	<input type="checkbox"/> Razoável	—	<input type="checkbox"/> Correto	—	<input type="checkbox"/> Muito Correto
--	---	------------------------------------	---	-----------------------------------	---	----------------------------------	---	--

Anexo VIII – Situações problema (Versão aplicada aos Alunos)

1- Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Numa aula de andebol, a turma está reunida no meio-campo, ouvindo atentamente a explicação do professor. Enquanto o professor explica como se executa o remate, o Joaquim sai disparado do grupo e vai a correr em direção à baliza, simulando um remate e atira-se para o chão.

Como é que classificas o comportamento do Joaquim? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

2-Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Numa aula de andebol, enquanto a professora explica as componentes críticas do remate, o Manuel simula o gesto técnico mandando um estalo, propositadamente, no Afonso.

Como é que classificas o comportamento do Manuel? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

3-Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Numa aula de andebol, após o professor apitar e chamar os alunos para se reunirem à sua frente, o Tiago ainda foi em direção à baliza para rematar e calmamente foi buscar a bola e dirigiu-se até junto da turma, a andar e a brincar com a bola nos pés.

Como é que classificas o comportamento do Tiago? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

4-Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Durante a aula, o Bernardo tenta puxar para baixo os calções do Pedro e este respondeu com um pontapé.

Como é que classificas o comportamento do Bernardo? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

E o comportamento do Pedro? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

5 - Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto os alunos corriam numa fila, o Luís, que ia à frente, travou a corrida repentinamente e o Vítor bateu contra ele. O Luís volta-se para trás e empurra bruscamente o colega.

Como é que classificas o comportamento do Luís? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

6-Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Numa aula de ginástica de aparelhos, enquanto a professora transmite uma informação (*feedback corretivo*) para toda a turma, a Margarida não pára de dançar, não prestando atenção nenhuma ao que está a ser dito.

Como é que classificas o comportamento da Margarida? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

7-Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Enquanto o professor estava a introduzir os conteúdos que iriam ser abordados na aula, os alunos começam a conversar uns com os outros, destabilizando toda a turma, sendo impossível o professor continuar a falar.

Como é que classificas o comportamento da turma? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

Muito Incorreto	—	Incorreto	—	Razoável	—	Correto	—	Muito Correto
-----------------	---	-----------	---	----------	---	---------	---	---------------

8-Lê atentamente a situação que se segue. De forma séria e consciente, escolhe a opção que pensas que melhor define o comportamento.

Numa situação de jogo reduzido de andebol, o Hélder acertou no braço do Ricardo ao tentar tirar-lhe a bola. Na jogada seguinte, o Ricardo, irritado com a situação, vai atrás do Hélder, quando este tem a bola, e empurra-o propositadamente, fazendo com que este caia no chão.

Como é que classificas o comportamento do Ricardo? Coloca um X em cima da definição que queres escolher.

<input type="checkbox"/> Muito Incorreto	—	<input type="checkbox"/> Incorreto	—	<input type="checkbox"/> Razoável	—	<input type="checkbox"/> Correto	—	<input type="checkbox"/> Muito Correto
--	---	------------------------------------	---	-----------------------------------	---	----------------------------------	---	--