



Miguel Ângelo de Jesus Santos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2/3 S DRº DANIEL DE MATOS, VILA NOVA DE POIARES, JUNTO DA TURMA 8ºC, NO ANO LETIVO DE 2016/2017

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Raúl Martins e coorientado pelo Professor Marco Rodrigues.

Junho 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Miguel Ângelo de Jesus Santos

Nº 2015205124

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB
2/3 S DRº DANIEL DE MATOS, JUNTO DA TURMA DO 8º ANO NO ANO
LETIVO DE 2016/2017

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

Orientador: Doutor Raúl Martins

Coimbra

2017

Esta obra deve ser citada como:

Santos, M. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EB 2/3 S Drº Daniel de Matos, junto da turma 8ºano no ano letivo 2016/2017*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Miguel Ângelo de Jesus Santos, aluno nº 2015205124 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

26 de Maio de 2017

Miguel Ângelo de Jesus Santos

Agradecimentos

Neste espaço do documento gostaria de mostrar o meu eterno agradecimento às pessoas que deram o seu contributo, direta ou indiretamente, na minha formação académica e neste processo de ensino-aprendizagem.

Aos meus pais por todos os esforços feitos ao longo da vida e especialmente nesta etapa da minha formação. O vosso apoio foi imprescindível, estiveram sempre presentes para ajudar, nos bons e maus momentos. Apesar das dificuldades que enfrentámos, mostraram-me que com dedicação e persistência, tudo é possível.

Á minha irmã pelo espírito positivo que sempre me transmitiu e pelo sentimento de confiança que em mim depositou.

Á minha namorada, por me dar todo o apoio neste percurso, pelos conselhos e pela paciência que foi demonstrando. Estiveste ao meu lado, ajudaste-me quando foi preciso e transmitiste-me segurança.

Aos elementos que integraram o núcleo de estágio da Escola EB 2/3 S Drº Daniel de Matos, pela partilha de conhecimento, pelo apoio e pela camaradagem.

Á comunidade escolar e educativa da Escola EB 2/3 S Drº Daniel de Matos, por me ter acolhido nas melhores condições e por facilitarem a nossa integração.

Ao professor orientador da escola, Marco Rodrigues pela paciência, pela transmissão de conhecimento, pelo apoio que demonstrou e por todas as críticas construtivas que foi fornecendo. Sem o seu contributo no âmbito do ensino, não tinha crescido nem superado as minhas dificuldades. Ao professor orientador da faculdade, Raúl Martins, pela sua compreensão e pelo seu carácter positivo.

Á turma do 8ºC pelo empenho demonstrado, por me permitirem crescer enquanto professor e por todo o ambiente positivo que foi prevalecendo ao longo do ano.

Ao professor José Velez pela partilha de conhecimentos e experiências ao nível do cargo de coordenador técnico do desporto escolar.

A toda a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, pelos ensinamentos que me deram.

Por fim a todas as pessoas que aqui foram “omissas” mas não esquecidas e que tiveram um papel fundamental na minha vida.

A todos vós, um eterno Obrigado!

Resumo

O estágio pedagógico é parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra. Representa uma etapa fundamental na formação de qualquer futuro docente, na medida em que o estagiário tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, ao longo da sua formação académica, em contexto real. O presente relatório relata o trabalho desenvolvido junta da turma 8°C, da Escola EB 2/3 S Drº Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares no ano letivo 2016/2017. Em termos de estrutura, o relatório divide-se em cinco capítulos fundamentais, onde inicialmente é feita uma introdução ao processo de ensino-aprendizagem que advém do estágio, seguido de uma contextualização da prática desenvolvida, a respetiva análise reflexiva sobre a prática pedagógica, o aprofundamento do tema/problema e as considerações finais a reter do estágio. Em relação à contextualização da prática desenvolvida, numa primeira fase foram determinadas as expectativas iniciais e a caracterização das condições de realização. Relativamente à análise reflexiva da prática pedagógica, foram desenvolvidas as condicionantes inerentes ao planeamento, à intervenção pedagógica e realização, à avaliação das aprendizagens, à atitude ético-profissional e ainda às atividades complementares, no âmbito das atividades de organização e gestão escolar e dos projetos e parcerias educativas. A parte final do documento é dedicada ao aprofundamento do tema/problema “O conceito de (in)disciplina dos professores de educação física: Estudo comparativo entre professores experientes e inexperientes” e às considerações finais em evidência de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Processo ensino-aprendizagem; Estágio pedagógico; Educação física; Prática pedagógica; Análise reflexiva.

Abstract

The pedagogic stage is an integral part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Coimbra. It represents a fundamental step in the training of any teacher insofar as the trainee has the opportunity to apply the acquired knowledge throughout his academic training in a real context. This report reports on the work developed jointly by the 8 ° C group, from Escola EB 2/3 S Drº Daniel de Matos, in Vila Nova de Poiares in the 2016/2017 school year. In terms of structure, the report is divided into five fundamental chapters, where it is initially introduced to the teaching-learning process that comes from the stage, followed by a contextualization of the practice developed, its reflective analysis on pedagogical practice, the Deepening of the theme / problem and the final considerations to be retained from the internship. In relation to the contextualization of the developed practice, in the first phase the initial expectations and the characterization of the conditions of realization were determined. Regarding the reflexive analysis of the pedagogical practice, the inherent conditioning factors for planning, pedagogical intervention and achievement, learning evaluation, ethical-professional attitude and complementary activities were developed, within the framework of school organization and management activities and the project And educational partnerships. The final part of the document is dedicated to the deepening of the theme / problem "The concept of (in) discipline of physical education teachers: comparative study between experienced and inexperienced teachers" and the final considerations in evidence of the entire teaching-learning process.

Keywords: *Teaching-learning process; Teacher training; Physical education; Pedagogical practice; Reflective analysis.*

Índice

Agradecimentos	VII
Resumo	XI
<i>Abstract</i>	XIII
Lista de abreviaturas	XIX
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	3
1. Expectativas iniciais	3
2. Caracterização das condições de realização	4
2.1. Análise das características do meio e da escola.....	4
2.1. Caracterização do grupo disciplinar de educação física.....	6
2.2. Caracterização da turma	6
CAPÍTULO III - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	11
3. Planeamento	11
3.1. Plano anual	12
3.2. Unidades didáticas.....	13
3.3. Plano de aula	15
4. Intervenção pedagógica e realização	16
4.1. Instrução	16
4.2. Gestão pedagógica.....	18
4.3. Clima de aula/disciplina	20
4.4. Decisões de ajustamento	20
5. Avaliação das aprendizagens.....	21
5.1. Avaliação diagnóstica	22
5.2. Avaliação formativa	24

5.3. Avaliação sumativa	25
5.4. Critérios de avaliação	26
5.5. Autoavaliação.....	27
6. Atitude ético-profissional e envolvimento profissional.....	27
7. Atividades complementares à intervenção pedagógica	28
CAPÍTULO IV- APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	30
8. Título	30
9. Pertinência do tema	30
10. Objetivos	31
11. Revisão da literatura	31
12. Metodologia e procedimentos.....	34
12.1. Amostra	34
12.2. Instrumentos e procedimentos	36
13. Apresentação de resultados.....	37
14. Discussão de resultados	43
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
Referências bibliográficas	47
CAPÍTULO VI ANEXOS	49
Anexo 1.Ficha de caracterização individual.....	50
Anexo2. Modelo de plano de aula	54
Anexo 3. Exemplo de uma grelha de avaliação diagnóstica (andebol)	55
Anexo 4. Exemplo de uma grelha de avaliação sumativa (andebol)	56
Anexo 5. Grelha de avaliação final do período.....	57
Anexo 6. Certificados	58

Índice de gráficos

Gráfico nº 1 – Composição da turma segundo o gênero.....	6
Gráfico nº 2 – Percentagem de idades da turma.....	6
Gráfico nº 3 – Percentagem do modo de deslocação para a escola.....	7
Gráfico nº 4 – Disciplinas favoritas dos alunos.....	8
Gráfico nº 5 – Exposição das disciplinas com mais dificuldades sentidas pelos alunos....	9
Gráfico nº 6 – Principais razões que traduzem as dificuldades dos alunos.....	9
Gráfico nº 7 – Modalidades de eleição dos alunos a abordar na educação física.....	10
Gráfico nº 8 – Idades do grupo dos docentes.....	35
Gráfico nº 9 – Tempo de docência do grupo dos docentes.....	36

Índice de quadros

Quadro 1. Número de horas dormidas por noite.....	7
Quadro 2. Grupos de nível dos alunos em relação às modalidades abordadas (nível de prestação inicial).....	24
Quadro 3. Grupos de nível dos alunos em relação às modalidades abordadas (nível de prestação final).....	26
Quadro 4. Etapas da carreira docente	33
Quadro 5. Grau de concordância com as afirmações ao nível do conceito de disciplina dos dois grupos.....	37
Quadro 6. Grau de concordância com as afirmações ao nível da associação feita ao conceito de disciplina dos dois grupos.....	38
Quadro 7. Grau de concordância com as afirmações ao nível do conceito de indisciplina dos dois grupos.....	40
Quadro 8. Grau de influência dos fatores de indisciplina dos dois grupos.....	41

Lista de abreviaturas

RE – Relatório de Estágio

EP – Estágio Pedagógico

EF – Educação Física

DE – Desporto Escolar

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

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico (EP), parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade de Coimbra.

“O estágio tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências e integrar teoria e prática, ele é o meio pelo qual o aluno pode observar e intervir no cotidiano escolar exercitando suas potencialidades. Durante a experiência do estágio, as observações e experiências são inúmeras e diferenciadas, o que propicia a reflexão sobre as teorias que estão sendo assimiladas no curso de graduação.” (Chaves, Rodrigues e Silva, 2012)

O EP trata-se de uma “atividade de aproximação com o campo profissional, por tratar-se de uma forma de inserção do mundo do trabalho e na área específica de atuação, de possibilidades de conexão entre teoria estudada e a prática observada nas instituições que acolhem as estagiárias, configurando-se, assim, como um passo importante na construção das identidades profissionais.” (Gomes, 2009, p.67)

Em termos de organização, este relatório está dividido em 6 capítulos, sendo o *I* referente ao enquadramento do estágio e aspetos organizativos e estruturais do documento. No *II capítulo* será feita uma abordagem à contextualização da prática desenvolvida, integrando as expectativas iniciais, o plano de formação individual e a caracterização das condições de realização. O *capítulo III* está voltado para uma análise reflexiva sobre a mesma prática pedagógica desenvolvida, onde serão aprofundadas as circunstâncias em que decorreu o planeamento, a intervenção pedagógica e realização, a avaliação das aprendizagens, a atitude ético-profissional e envolvimento profissional, bem como as considerações finais em análise reflexiva às práticas desenvolvidas. O *capítulo IV* será dedicado ao tema/problema e suas nuances, enquanto no capítulo V será feito o levantamento dos principais pontos e considerações a reter em todo o processo de estágio pedagógico. Por último, no capítulo VI estarão anexados e expostos, um conjunto de documentos referentes à prática desenvolvida.

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas iniciais

O gosto pela Educação Física (EF) sempre esteve presente desde que começámos a ter a disciplina no ensino básico e acabou por se intensificar na transição do 8º para o 9º ano. Na transição para o ensino secundário optámos então por frequentar o curso tecnológico de desporto e mais tarde enveredar por um curso superior de desporto e atividade física, o que, dando continuidade a este percurso académico, culminou no ponto em que agora nos encontramos, a conclusão do MEEFEBS. Durante este percurso tivemos o contato com várias modalidades desportivas e de ensino, contudo nunca houve o processo de lecionação tão aproximado ao real como o expresso neste relatório.

O EP, inserido no MEEFEBS é um ano que todos os alunos esperam, pois para além de ser um momento de exercício da na nossa futura atividade profissional, é um marco que explora as atividades de ensino-aprendizagem, confronta os nossos conhecimentos com a realidade educativa e escolar, e dá-nos ferramentas do domínio da gestão, intervenção e avaliação, que fortalece o nosso conhecimento em termos práticos.

Dentro daquilo que seriam as expectativas iniciais, destacam-se a aquisição de conhecimentos em contexto de ensino e prática docente, o contato com professores experientes da disciplina de EF e a observação das suas metodologias, a partilha de conhecimentos, métodos, experiências e modelos com os vários docentes da área da educação. Também a obtenção do feedback acerca da nossa prestação, por parte do orientador, tendo em vista o ajustamento da intervenção e a reflexão sobre os aspetos circundantes do processo ensino-aprendizagem. Outra das mais-valias esperadas neste confronto é abordar modalidades, nas quais não nos sentimos à-vontade pela falta de contato e pela inexperiência.

Como se trata de um percurso de um ano a lecionar numa escola e em contexto real de ensino, vamos coabitar com professores com muita experiência no que concerne à prática docente e com os quais poderemos retirar ferramentas que se traduzam em evolução e aquisição de conhecimento específico desta área e desta função específica de

professor de educação física. Com a criação desta expectativa também adveio algum receio e levantamento de questões, como por exemplo: Como será essa partilha? Será que o grupo de professores estará aberto a este tipo de partilha? Será que estão sensibilizados para a importância que poderão ter neste nosso ano de estágio? Será que realmente terão algum contributo a acrescentar na nossa formação? Todas estas questões podem ser explicadas por se tratar de um facto desconhecido para nós, isto é, não sabemos qual a realidade da escola nem os intervenientes que vão fazer parte do processo, e por um receio eminente das nossas expectativas não virem a ser correspondidas. Neste âmbito prevaleceu um sentimento de ansiedade e nervosismo antes do confronto com a realidade, por se tratar de um ano de extrema importância para nós e pela nossa vontade de aprender e ambicionar ter uma boa relação com os agentes directos do EP.

2. Caracterização das condições de realização

2.1. Análise das características do meio e da escola

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares situa-se no território educativo do concelho de Vila Nova de Poiares, constituído por quatro freguesias. Este, aprovado em 30/05/2000, tem sede na Escola EB2,3/S Dr. Daniel de Matos e integra os Centros Educativos de Arrifana, S. Miguel e Santo André. Em cada um dos Centros Educativos leciona-se a Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo.

A escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, onde foi desenvolvido o EP, conta com um total de 496 alunos, onde a população discente do conselho se caracteriza, de uma forma geral, por famílias com um nível socioeconómico médio/baixo e um baixo nível de escolarização. Tal facto reflete-se por um lado ao nível da motivação e expectativas profissionais dos seus filhos, por outro lado, o interesse e a participação dos pais no agrupamento é escassa, o que por si só explica a fraca motivação dos alunos em seguir para o ensino superior. Contudo, nos alunos mais novos esta realidade altera-se, sendo que as famílias mais recentes são detentoras de uma escolaridade superior, o que lhes afere uma visão diferente da realidade escolar e conseqüentemente uma maior participação na vida escolar dos seus filhos. Salientamos ainda a existência de uma

instituição de acolhimento, onde residem várias crianças em idade escolar. Ao longo dos anos os cursos com vertente profissional têm motivado uma grande percentagem de alunos alterando assim as tendências passadas sobre a preferência por cursos científico-humanísticos. Esta mudança nos interesses da sociedade pode em grande parte ser explicada pela sucessão de uma crise económico-financeira que emergiu nos últimos anos, hoje em dia o ser humano procura a obtenção de uma profissão mais técnica que lhe permite a aquisição de trabalho rapidamente.

Relativamente ao corpo docente, fazem parte dos quadros cinquenta e seis professores, onze professores de quadro de zona pedagógica, dois professores contratados e cinco formadores.

Em relação ao corpo não docente, o agrupamento dispõe de trinta e cinco assistentes operacionais, mais uma psicóloga e nos serviços administrativos da escola em questão, existem nove funcionários ou assistentes técnicos em exercício de funções, incluindo a chefe de serviços.

Ao fazer uma alusão aos recursos e características da escola, esta é constituída por quatro blocos e um polivalente, sendo que está equipada com laboratórios de Biologia, Física e Química, salas de Informática, Cozinha e Restaurante para o funcionamento dos cursos de Hotelaria. Conta ainda com uma Biblioteca, Sala de Estudo, Sala de Professores, Serviços de Psicologia e Orientação, Gabinete de Atendimento ao Aluno, Centro de Ocupação Juvenil e Secretaria. Embora tenha um vasto espaço exterior, não dispõe de pavilhão gimnodesportivo pelo que, devido à proximidade, utiliza o Pavilhão que dista a trezentos metros da escola. Relativamente ao campo exterior, conta com um campo de Futebol/Andebol com duas balizas, três campos de basquetebol (seis tabelas), um balneário masculino e um feminino, uma pista de Atletismo e uma caixa de saltos. No que diz respeito ao espaço interior utilizado, este contém duas tabelas de Basquetebol, duas balizas, um balneário masculino e um feminino e duas casas de banho masculino e feminino extra balneário.

2.1. Caracterização do grupo disciplinar de educação física

O grupo de educação física no corrente ano letivo é constituído por todos os professores de EF da escola em questão, que ao todo são cinco, incluindo o orientador de estágio. O núcleo de estágio é constituído por três estagiários responsáveis pelas turmas do 8ºB, 8ºC e 9ºA, sempre com a supervisão do orientador, formando assim um total de 8 professores de educação física.

Este grupo apresenta uma forte relação entre os elementos que o constituem, um trabalho de equipa coeso e fortalecido pelo número de anos que já atuam em conjunto.

De salientar que a troca de ideias e partilha de estratégias sempre foi valorizada ao longo do ano letivo e houve primazia na entreajuda dos professores para com o núcleo de estágio.

2.2. Caracterização da turma

O EP decorreu junto da turma 8ºC e para a caracterizar em termos quantitativos, os alunos realizaram um questionário na aula de apresentação (consultar em anexos pág. 50). Após a sua análise, podemos constatar que a turma é composta por vinte alunos, dos quais onze são de género feminino e nove masculinos. Os alunos apresentam uma faixa etária compreendida entre os doze e os quinze anos de idade, sendo que, estes têm maioritariamente treze anos de idade, representando esta faixa etária 50 % da amostra total, pelo que quatro alunos são repetentes.

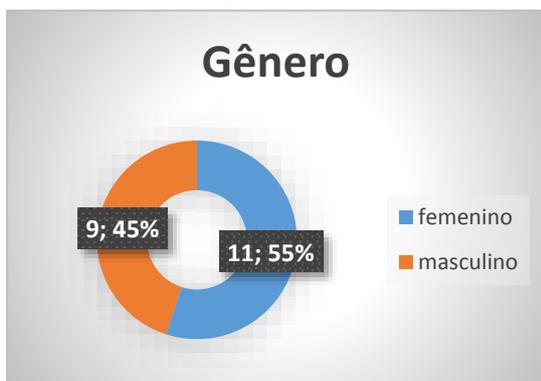


Gráfico n°1. Composição da turma segundo o género

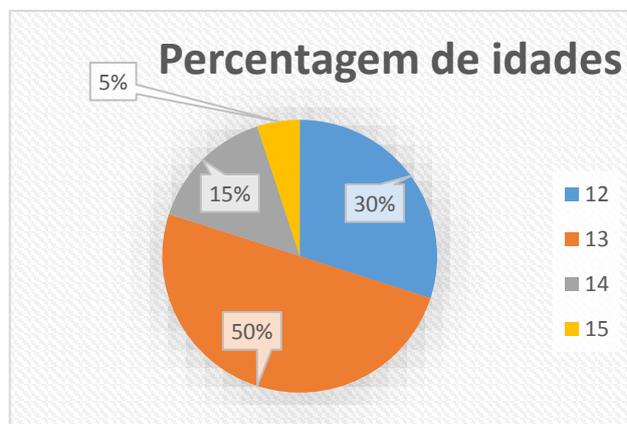


Gráfico n°2. Percentagem de idades da turma

No modo de deslocação até à escola aferimos que 50% dos inquiridos deslocam-se de carro, contudo uma percentagem significativa afirma também deslocar-se a pé – 20%.

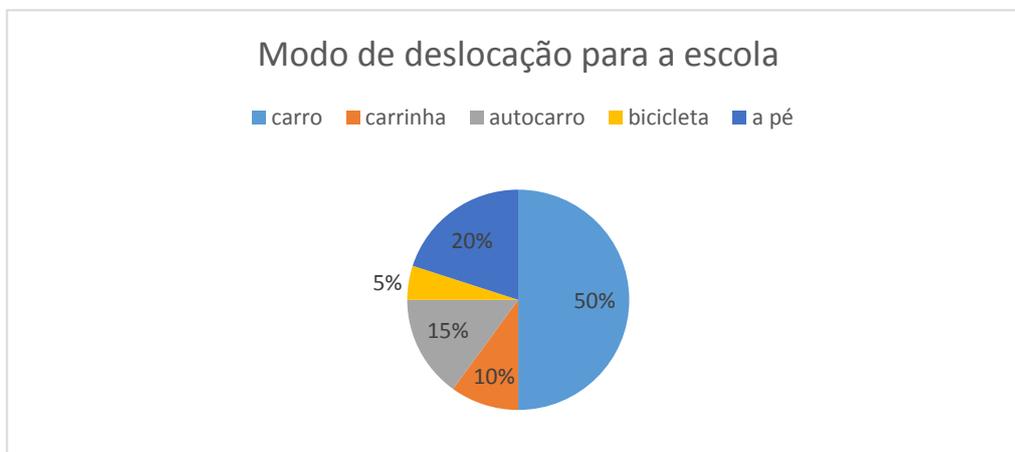


Gráfico nº3. Percentagem do modo de deslocação para a escola

Relativamente ao número de horas dormidas por noite, as respostas variaram entre 7h a 11h, onde a sua distribuição não apresenta nenhum valor significativo que demonstre diferenças evidentes. Pelo que, tendo em conta a média desta variável, os alunos dormem aproximadamente 9h por noite.

Nº de Horas Dormidas	Nº de Alunos (Frequência Absoluta)
7h	1
8h	7
9h	4
10h	5
11h	1
Não responderam	2
TOTAL	20 alunos

Quadro 1. Número de horas dormidas por noite

Também foi questionado aos alunos qual a sua disciplina favorita, propondo uma questão de resposta aberta em que houve alguma variedade nas respostas. Contudo, verifica-se que um grande número de alunos da turma demonstra preferência pela educação física, sendo essa a disciplina de eleição. Outro ponto que achámos pertinente foi o de saber qual a disciplina que os alunos sentem mais dificuldades, para tal a resposta era de carácter aberto e por isso alguns alunos responderam mais do que uma disciplina. Percebeu-se que, maioritariamente, a disciplina que se traduz em maiores dificuldades ao grupo é matemática, estando associada à educação física uma percentagem muito baixa, quase insignificante. Posteriormente, com o intuito de melhor perceber a razão da existência de tais dificuldades, foi solicitado o levantamento das três principais razões de terem evidenciado essa disciplina como a mais tradutora de dificuldades. Após a análise das respostas, conseguimos evidenciar que “a dificuldade de compreensão” apresenta um lugar de destaque, seguido da falta de interesse, a falta de estudo e a falta de bases dos anos anteriores, conforme os três gráficos seguintes o demonstram.

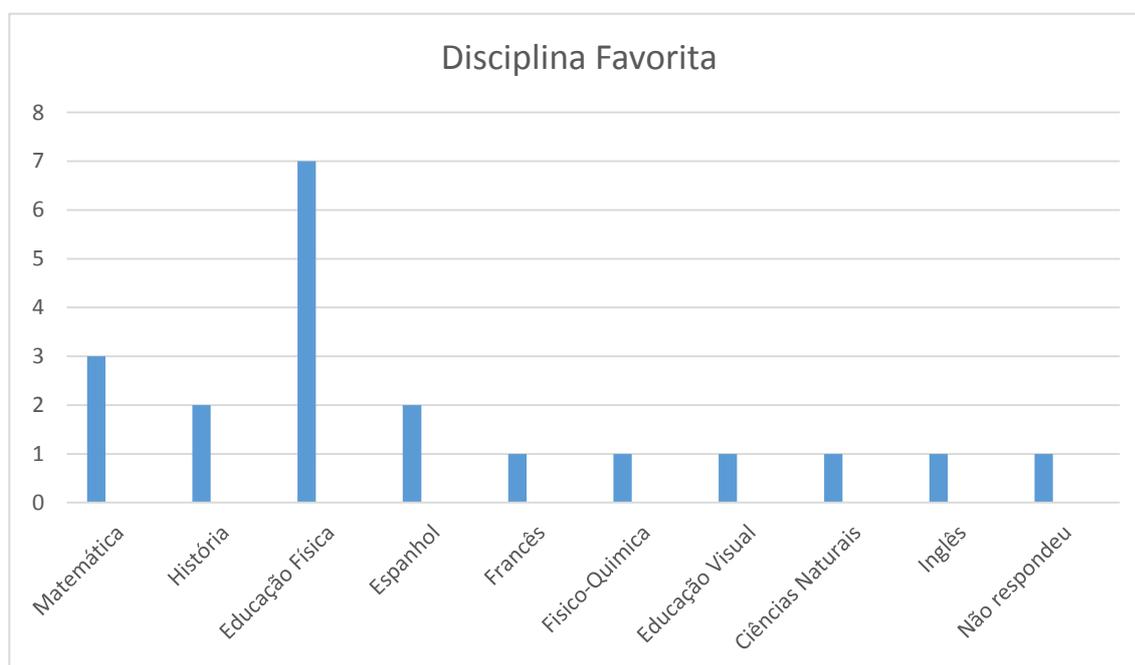


Gráfico nº4. Disciplinas favoritas dos alunos

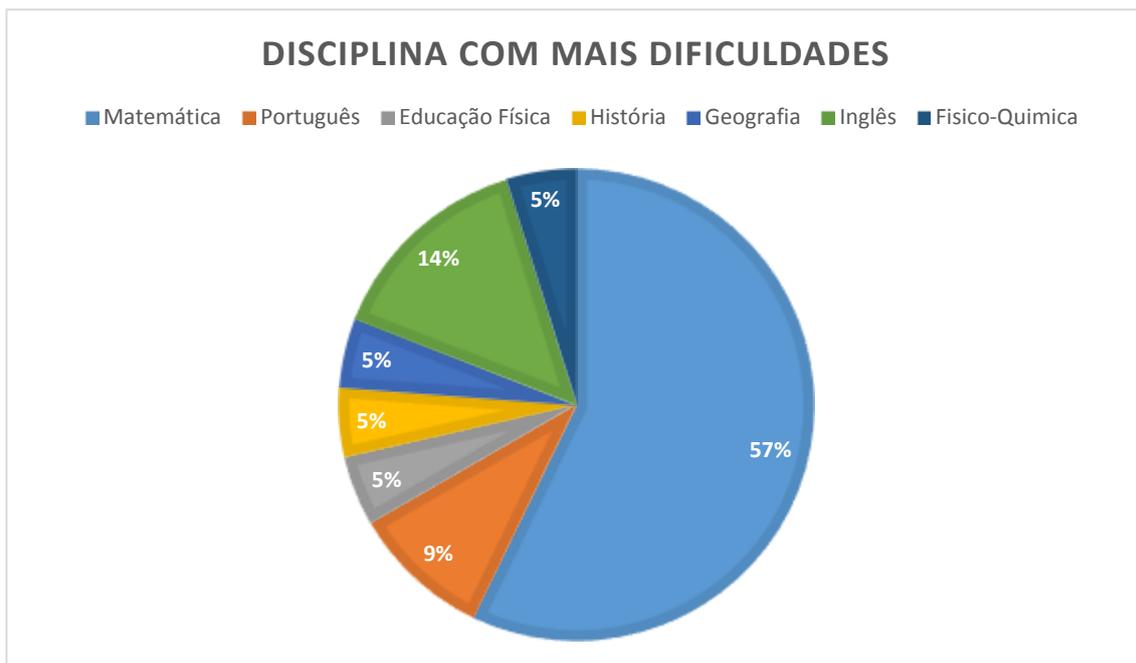


Gráfico nº5. Exposição das disciplinas com mais dificuldades sentidas pelos alunos

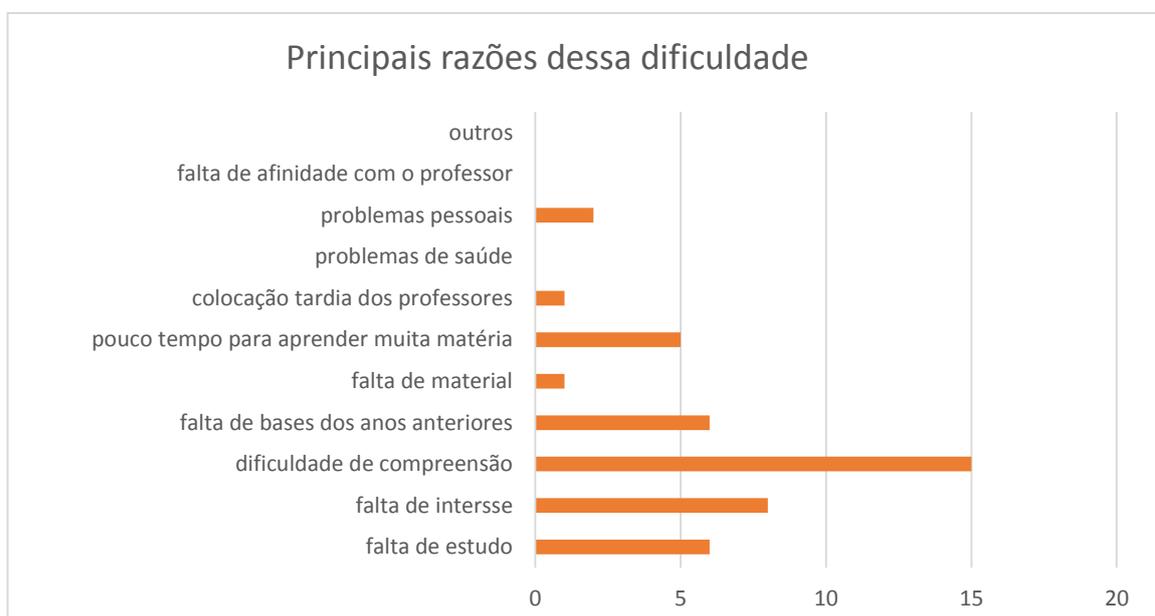


Gráfico nº6. Principais razões que traduzem as dificuldades dos alunos

Tendo em conta o panorama geral da turma, cerca de catorze alunos, de um total de vinte, refere que tem intenção em prosseguir os seus estudos até ao ensino superior, sendo que dois responderam que não têm essa intenção e outros dois, não responderam.

Tendo por base a pertinência de averiguar qual o gosto pela disciplina de EF, foi solicitado numa das perguntas que respondessem “sim” ou “não” à questão: “Gostas de Educação Física?”. Conforme os resultados obtidos aferimos que mais de metade da turma, cerca de 75%, apresenta gosto pela disciplina, sendo que uma minoria diz que não gosta, não indicando a razão. Dado que a maior parte dos alunos demonstraram gosto pela EF, achámos pertinente descobrir qual o nível da sua motivação apresentando uma questão de carácter fechado, com resposta em escala de 1 a 10. A média deste resultado foi de 7,8, pelo que se pode constatar uma motivação satisfatória, por parte dos alunos, na disciplina em causa.

Relativamente à perceção de que conteúdos/desportos gostavam mais de trabalhar, os alunos demonstraram respostas muito variadas. Contudo, consegue-se perceber, que os interesses foram mais incidentes na modalidade de basquetebol e badminton. Ainda assim existem três modalidades, seguidas às duas primeiras acima referidas, onde também houve alguma congruência nas respostas, foram elas: futebol, ténis e dança, como podemos ver no seguinte gráfico.

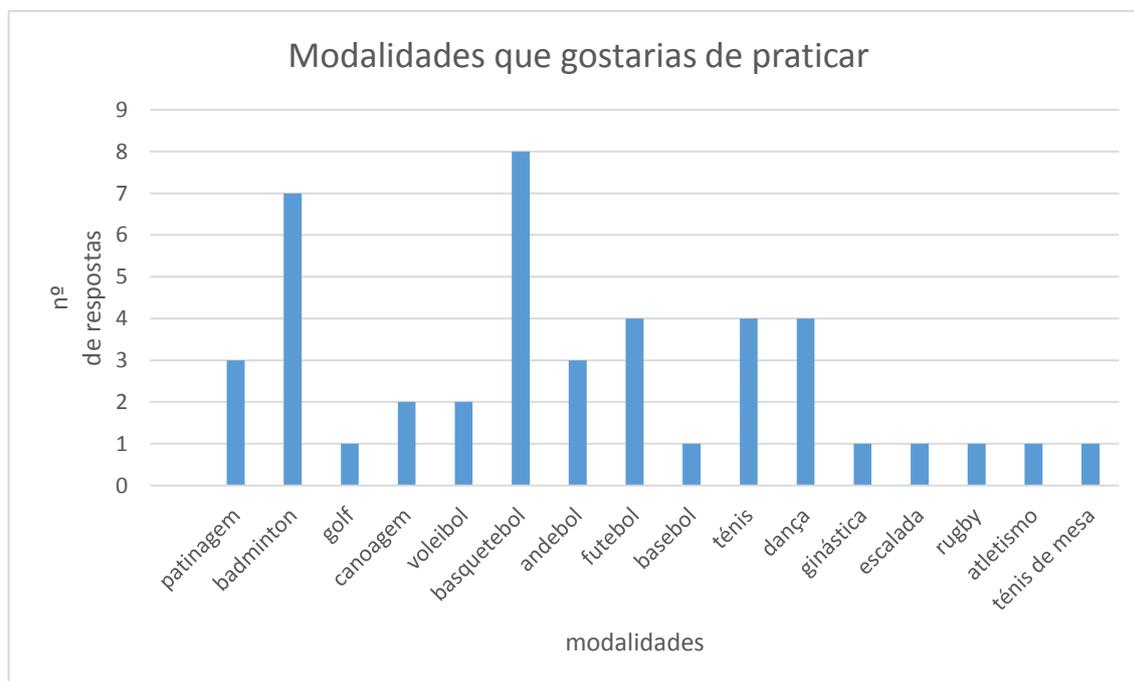


Gráfico nº7. Modalidades de eleição dos alunos a abordar em educação física

CAPÍTULO III - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3. Planeamento

Em concordância com Januário (1992) o planeamento trata-se de um processo onde os “professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas”.

Para formular um planeamento lógico e coeso fizemos a análise ao PNEF, às decisões do grupo de educação física da própria escola, um aprofundamento das matérias de ensino em educação física, a caracterização da escola e do meio e ainda a estruturação da avaliação na EF. Este processo visa preparar o ensino, de forma a determinar as metas a atingir pelos alunos e o “caminho” a percorrer. É um momento determinante na definição de estratégias que potenciem as aprendizagens dos alunos e levem à sua evolução, atendendo sempre às características do meio escolar e sendo fiel ao estipulado no PNEF. A reter o facto de poder ser ajustado ao longo do ano, consoante as necessidades dos alunos e face às nuances que possam interferir no processo.

Nélio Parra, na sua obra “Planejamento de currículo” (1972, p. 6) citado por Sant’anna et al (1995, p. 14) define o planeamento como um “processo contínuo que se preocupa com o ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas para chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto à do indivíduo.”

A planificação do ensino-aprendizagem decorre de três dimensões que, em termos de sequência lógica, podem ser equiparadas à metodologia de treino quando nos referimos ao macrociclo, mesociclo e microciclo. São elas o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula.

3.1. Plano anual

O planeamento é a base de sustentação para toda a atividade pedagógica do professor, ao longo do seu processo de lecionação e durante o ano letivo. Tem como ponto de partida, as tomadas de decisão ao nível da seleção de critérios quanto aos objetivos, conteúdos e estratégias, de acordo com as características da turma e, individualmente dos alunos.

Na lógica de Bento (2003, pag.59) “um plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados por cada ano, no programa ou normas programáticas, são objeto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo.”

Indo ao encontro da linha de pensamento que o autor acima apresenta, nesta dimensão, procedemos à periodização das matérias, ao fazer o cruzamento de um conjunto de documentos de forma organizativa, perante o calendário letivo escolar 2016/2017, o plano de rotação dos espaços de prática, intitulado de roulement, o PNEF e o Plano Anual das Atividades de Educação Física. Posto isto, chegámos ao plano anual e distribuição das matérias por período e pelo espaço, sempre conscientes que seria passível de reajustes necessários face ao que iria sendo observado nas aulas. Ao longo do ano deparamo-nos com algumas adversidades, a título de exemplo, as saídas e encontros do Desporto Escolar e as atividades da escola o que nos obrigou a reajustar algumas aulas e conteúdos, o que neste ponto, se evidenciou a nossa capacidade de tomada de decisão e de reajuste.

Na seleção das matérias a abordar, estas estão subdivididas por matérias nucleares e alternativas, sendo que as primeiras foram selecionadas pelo departamento de educação física da escola, em que englobam as modalidades de voleibol, atletismo, andebol, ginástica e patinagem. Já ao nível das matérias alternativas a decisão ficou a cargo de cada estagiário, tendo sido escolhido para o 8ºC o corfebol e tag rugby. Como se tratam de duas modalidades que tivemos pouco contato, por um lado achámos por bem abordá-las e ficar a conhecer melhor as suas condicionantes, por outro lado por ser desafiante transmitir cultura desportiva aos alunos de duas modalidades, das quais não nos sentimos confiantes.

Neste campo, uma das grandes dificuldades sentidas foi na elaboração do próprio documento, na medida em que foi necessário conjugar vários fatores que decorriam ao longo do ano com as aulas e estabelecer um plano harmonioso, que não fosse cansativo e monótono para os alunos. Como estratégia reunimos toda a informação que tínhamos disponível, sobre o que seriam as condicionantes a ter em atenção ao longo do ano, como por exemplo, a rotação dos espaços, o plano de atividades da escola, as saídas do desporto escolar, as decisões do grupo de EF, feriados, etc.. e cruzámos esses dados com as aulas disponíveis e as modalidades a abordar, pelo que optámos por uma aprendizagem distribuída, por considerarmos que é menos repetitivo e monótono para os alunos.

3.2. Unidades didáticas

“A unidade didática como técnica de ensino aborda relações de interdependência entre elementos básicos que integram o ato de ensinar: os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos e a avaliação. Por meio dessa técnica, os professores programam o trabalho e decidem sobre os objetivos pretendidos, as atividades para enriquecer as experiências e os estudos dos alunos e a avaliação que acompanha todo o processo.” (Damis, 2006)

No que concerne à distribuição das aulas e unidades didáticas pelo espaço de tempo, optámos por uma aprendizagem distribuída, na medida em que consideramos mais motivador para os alunos e por ter de obedecer à rotação de espaços (roulement) que se expressa por lecionar duas semanas no pavilhão, outras duas no campo exterior e por algumas modalidades só poderem ser praticadas no pavilhão, por uma questão da própria preservação e manutenção do material. Com este tipo de planeamento, as aprendizagens dos alunos, nas várias habilidades motoras de cada modalidade, estão distribuídas pela UD e algumas são abordadas ao longo de dois períodos, sendo que visa sobretudo o transfer de valências e habilidades, de modalidade para modalidade, contribuindo assim para um leque de destrezas motoras mais eclético e efetivado em simultâneo.

Ao fazer uma ponte de ligação entre as decisões tomadas na elaboração do plano anual com a elaboração de cada UD, percebemos que para cada uma delas, teríamos de obedecer a diferentes componentes específicas, atendendo às características intrínsecas em cada modalidade. Ainda assim, para cada uma delas, seguimos um modelo estrutural

que contou com uma breve introdução, uma caracterização de todos os recursos disponíveis para a prática, o modelo de estrutura de conhecimentos, a avaliação diagnóstica (como a respetiva grelha e análise), seguido dos objetivos gerais e específicos, a formulação do quadro de extensão de conteúdos, as progressões pedagógicas, estratégias/metodologia, a avaliação sumativa, culminando numa reflexão final da UD. A definição dos objetivos foi feita após a aula de avaliação diagnóstica, onde foram traçadas as metas que deverão ser alcançadas no final da UD, tendo sempre em atenção a exequibilidade destes objetivos. A autoavaliação teve lugar na última aula de cada período e a realização dos testes de condição física aconteceram em dois momentos, um no 1º período e o outro no 3º período, de forma a verificar se houve evolução ou não, ao nível das suas capacidades físicas.

Na elaboração das UD deparámo-nos com dificuldades na escolha das melhores progressões pedagógicas a implementar em cada modalidade e qual seria a melhor sequência de conteúdos a seguir. Para colmatar estes problemas ao nível da decisão do rumo a seguir, debatemos com o orientador da escola o que se adequava mais ao contexto e a cada modalidade, e reforçamos as nossas ideias com a revisão da literatura feita. Em relação às progressões pedagógicas, conseguimos reunir um conjunto de exercícios que nos pareceram mais interessantes e criámos um “banco” de possíveis progressões que, no nosso entendimento, têm uma eficácia direta nas aprendizagens dos alunos. Durante a UD fomos excluindo alguns desses exercícios, por sentirmos que não estavam a surtir o efeito desejado e por não estarem a revelar evoluções nítidas nas destrezas motoras dos alunos, pelo que nos restringimos àqueles que realmente foram ao encontro da expectativa. Relativamente à sequência de conteúdos, isto é a elaboração do quadro de extensão de conteúdos, apesar de termos uma noção do que devia ser abordado primeiro, sentimos alguma dificuldade na organização dos conteúdos de forma a potencializar ao máximo as aprendizagens da turma. Tal adversidade prende-se pelo facto de não termos experiência nesta mesma especificidade da organização, e por não sabermos qual a sequência mais lógica para cada modalidade. Em combate a este obstáculo, recorreremos novamente à experiência que o orientador da escola já leva, na sua carreira docente e organizámos o quadro com aquilo que nos parecia mais lógico e assente no princípio da simplicidade, indo do mais simples para o mais complexo. Sempre com o objetivo de não ultrapassar etapas e fornecer aos alunos uma abordagem dos conteúdos, em que os próprios percebessem o porquê dessa sequência e as vantagens.

3.3. Plano de aula

O plano de aula, segundo Libâneo (1993), é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista os objetivos que se esperam alcançar junto dos alunos.

Este serve de guia para o professor na prática pedagógica a desenvolver, sendo que após o debate de questões da sua elaboração e organização com o orientador da escola, professor Marco Rodrigues, chegámos a um modelo ideal (consultar em anexo pág. 54). Este contém um quadro inicial onde estão expressas as principais informações em que a aula decorre, como por exemplo, a hora/data, a função didática, os objetivos da aula, etc... Seguido de uma representação mais extensiva e dividida em três partes: Parte inicial, parte fundamental e parte final. Para desenvolver cada uma destas partes da aula, a estrutura foi organizada em quatro colunas, a primeira referente ao tempo (parcial e total), a segunda em que são explorados os objetivos específicos de cada exercício, seguido da descrição/organização da tarefa, onde os exercícios são esquematizados e explicados, e ainda uma coluna dedicada às componentes críticas e critérios de êxito. Apesar destes últimos estarem juntos, na mesma coluna, ao desenvolver cada exercício foram separados, uma vez que primeiro são expostas as componentes críticas, seguido de um espaço em branco e só depois são referidos os critérios de êxito. Ainda na formulação do plano de aula, houve um espaço dedicado à fundamentação das opções tomadas e um momento reflexivo onde foi feito o contrabalanço do objetivado, com o observado, bem como a exposição dos principais pontos a reter na avaliação formativa.

A parte inicial da aula assume particular importância na medida em que são expostos os objetivos da aula e é esperada uma consciencialização dos alunos para aquilo que é o foco do trabalho a desenvolver. Geralmente esta parte foi dedicada ao aquecimento, através de jogos de carácter lúdico e sempre o mais aproximado possível à especificidade de cada modalidade, com vista ao aumento da frequência cardíaca e recrutamento dos principais grupos musculares a serem solicitados para o resto da sessão, tendo em conta o aumento motivacional dos alunos.

Na parte fundamental, onde são propostos exercícios face às aprendizagens a desenvolver, tentámos seleccionar tarefas que envolvessem todos os discentes, tendo sempre em atenção o tempo de empenhamento motor e a densidade da aula. Aqui optámos

por fazer recurso à demonstração, por ao longo do tempo, ser um indicador de eficácia na compreensão das tarefas, por parte dos alunos. É a parte que consideramos mais importante uma vez que introduzimos as metas a atingir e damos o nosso contributo ao nível do feedback corretivo que leve à evolução dos alunos. Para a turma em questão, optámos pela estratégia de ensino massificado, ou seja, com os mesmos exercícios, jogos e progressões pedagógicas para todos os alunos, em todas as unidades didáticas, com exceção da modalidade de voleibol. Esta estratégia de ensino pressupõe um maior controlo da turma o que é tradutor de uma maior intervenção do professor ao nível da transmissão de conhecimento e de feedback, pelo que na UD de voleibol e visto a turma apresentar um grau de heterogeneidade das destrezas motoras muito elevado, as tarefas foram repartidas e ao encontro das necessidades de cada aluno.

A parte final foi sempre no seguimento do princípio de retorno à calma, onde as estratégias mais abordadas passaram pela realização de exercícios de relaxamento e de alongamentos, onde simultaneamente se procedia ao questionamento das principais dificuldades sentidas pelos alunos e aspetos a reter e melhorar em cada sessão.

4. Intervenção pedagógica e realização

É nesta etapa que nós, enquanto professores colocamos em prática o que foi planeado inicialmente, que resulta na definição do processo ensino-aprendizagem, sendo que as dimensões que este processo explora, sintetizam-se em quatro áreas, a instrução, a gestão pedagógica, o clima de aula/disciplina e as decisões de ajustamento.

4.1. Instrução

“No processo de instrução, o professor avalia as necessidades, os interesses e as capacidades dos alunos; concebe, seleciona e adapta atividades, tarefas e exercícios para concretizar os objetivos de aprendizagem, otimizando os recursos disponíveis; apresenta tarefas, dá explicações, comunica expectativas e exigências sobre o que deve ser feito e como deve ser feito; apoia o confronto dos alunos com as tarefas de aprendizagem;

estimula, supervisiona, orienta, regula, avalia o empenhamento na atividade e o rendimento dos alunos.” (Graça, 2006)

Relativamente à dimensão instrução, de salientar que a nossa intervenção pedagógica foi melhorando ao longo do ano, na medida em que no início ainda estávamos preocupados com a transmissão de informação e todo o conjunto de componentes críticas dos exercícios abordados, sendo revelador de excesso de tempo dedicado aquando da preleção inicial. Com o passar das aulas fomos apercebendo que os níveis de concentração dos alunos eram baixos e não conseguiam reter toda a informação transmitida, pelo que adotámos a estratégia de evidenciar as principais ideias-chaves da aula ou tarefa a desenvolver e revelar os critérios de êxito, sendo que ao longo do exercício, efetuava-se progressivamente as componentes críticas de um determinado gesto ou mesmo as ações táticas inerentes. Neste âmbito, o uso da demonstração também trouxe um forte contributo uma vez que este recurso permitiu uma melhor compreensão dos alunos nas habilidades a desenvolver e respetivo funcionamento/organização.

Outra dificuldade sentida foi na adequação da linguagem a ter para com os alunos, pois ainda não conhecíamos bem a turma nem a sua cultura desportiva, o que acabou por ser superado com o passar do tempo, que se traduziu num aproveitamento positivo do tempo e melhorou o índice de empenhamento motor.

Inicialmente também nos deparámos com alguns comportamentos desviantes aquando da nossa instrução, o que condicionava desde logo o tempo despendido e também pela falta de compreensão da tarefa, desses mesmos alunos, o que acabava por despoletar dúvidas no resto da turma. Para combater estes problemas optámos por colocar os alunos mais problemáticos em sítios diferentes e até por privar o aluno de realizar os exercícios de carácter mais lúdico. Face à estratégia utilizada, os comportamentos desviantes foram cada vez menos frequentes até ao ponto de deixarem de existir, já que os alunos com mais registos destes casos, são aqueles que nutriam mais gosto pela prática desportiva, o que no nosso parecer acabou por ser eficaz.

Após a instrução, dedicámos sempre uma parcela de tempo para eventuais dúvidas, onde os alunos exponham as questões direcionadas ao professor e à turma, com vista o esclarecimento das mesmas, dentro do grupo, com uma só explicação, e por constatarmos que muitas das vezes, as dúvidas colocadas eram transversais à turma.

4.2. Gestão pedagógica

Por gestão da aula entende-se o conjunto de comportamentos do professor que controlam o tempo, os espaços, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos. (Sarmiento et al, 1990, citado por Abreu 2000)

Esta dimensão entra no campo das estratégias que o professor adota para conseguir gerir de forma eficaz o decorrer das aulas, pelo que este deve intervir ativamente no controlo da turma, para que não se verifiquem comportamentos desviantes dentro e fora da tarefa, com vista a promoção de um tempo de empenhamento motor significativo em cada aula, pois só assim é possível ter tempo disponível para os alunos trabalharem e efetivarem as suas aprendizagens.

Como o EP se trata de um momento de constante reajuste no desempenhar da nossa intervenção, o núcleo com o passar do tempo também foi ajuizando alguns princípios para colmatar as adversidades. Na fase inicial deste processo, alguns alunos chegavam sistematicamente atrasados, e muitas das vezes não conseguíamos começar a sessão dentro da hora prevista, pelo que sempre foi um objetivo nosso, fazer com que os alunos tivessem a preocupação de chegar a tempo de equipar e entrar na aula. Esta questão condicionava principalmente as aulas de quarenta e cinco minutos, onde o tempo de prática disponível já era curto, pelo que optámos por começar a aula com os alunos que estavam preparados atempadamente, só deixando entrar os restantes no próximo exercício a realizar. Também houve aulas que requeriam uma preparação do material mais criteriosa e demorada, como tal tentámos chegar antes da hora para dar início à sessão dentro do horário previsto. Neste ponto, muitas das vezes os alunos que não faziam aula ajudavam nestas tarefas preparatórias e, durante a aula, desempenhavam o papel de árbitro ou o registo de tempos ou marcas, no caso da UD de atletismo. Outro aspeto fulcral diz respeito à planificação da aula, tendo em vista a redução do tempo perdido, na transição entre tarefas, com primazia na organização dos exercícios de forma semelhante, aproveitando o espaço e o material da melhor forma. Também fomos adotando uma postura na aula com posições estratégicas, para melhorar o controlo da turma e perceber que tipo de feedback melhor se adequa a cada aluno. Por outro lado, ficar muito tempo no mesmo sítio, não é algo que achamos positivo na nossa intervenção e, por termos essa consciência, percebemos que é de extrema importância circular pelo espaço de aula, com a finalidade de dar feedback a todos os alunos e não nos esquecermos de fechar o ciclo

de feedback. Tendo em conta que alguns autores entendem o feedback como “um comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade” (Mesquita, 2012, cit por. Fishman & Tobey, 1978), torna-se numa predisposição que deve ter sido em consideração, para o aluno ficar mais contextualizado com as funções que tem de desenvolver, compreendendo se está a fazer bem ou mal, o porquê/como fazer, bem como para o professor perceber se realmente o aluno efetivou a aprendizagem em causa.

Um aspeto que sempre tentámos ultrapassar foi o de não exceder o tempo de aula, ainda assim muitas das vezes não conseguimos terminar a aula a tempo, mais por uma questão de cumprir os objetivos estipulados para a sessão e por sentir que o exercício e/ou jogo estava a ir ao encontro do perspetivado, pelo bom desempenho demonstrado pelos alunos. Contudo, depois de várias chamadas de atenção do orientador para esta problemática, conseguimos cumprir os tempos destinados para a aula ao longo do ano letivo. Relativamente ao registo de faltas, inicialmente foi feita a chamada por ordem numérica e para o processo de memorização dos nomes dos alunos ser mais acessível, o que com o passar do tempo deixou de ser aplicado, optando por fazer esse registo no final de cada aula e posteriormente através da plataforma da escola, destinada aos docentes, “TProfessor”. De salientar que no início cometemos o erro de introduzir novos objetivos em aulas de quarenta e cinco minutos, o que no nosso entendimento, nos trouxe dificuldades na gestão e no fazer cumprir o proposto, tanto pelo pouco tempo para efetivar a transmissão de conhecimentos, como também por ser exigente para com o aluno assimilar os novos conhecimentos, com pouco tempo de prática. Outro ponto que foi foque da nossa atenção na gestão da aula, foi ao nível de metodologias definidas no início do ano, como é o caso de sempre que o professor chama os alunos para junto de si, estes terem que formar uma fila na linha (das várias existentes no campo) mais próxima do docente e pela cor que este referir (exemplo: “todos na linha amarela!”), o mais rapidamente possível, de forma a perder o menos tempo nas transições, o que ao longo do tempo mostrou ser eficaz. Por último foi definido junto dos alunos que, sempre que o professor disser “parou” em voz alta, os alunos ficam estáticos e sem conversas paralelas, para que se possa pegar no exemplo pretendido e abordar as questões que têm de ser melhoradas.

4.3. Clima de aula/disciplina

Primeiro importa fazer uma distinção entre estes dois conceitos, onde enquanto o clima de aula está voltado para as questões do ambiente em que a mesma decorre, a disciplina refere-se ao comportamento dos alunos. Para que houvesse um bom clima de aula, optámos por uma abordagem mais próxima dos alunos, mantendo características de personalidade com base na simpatia, ser acessível e utilizar uma linguagem adequada. Esta nossa abordagem foi reveladora de aspetos positivos como o envolvimento, o empenho e esforço dos alunos nas tarefas de aula, contudo esta proximidade também despoletou em alguns discentes um à-vontade e postura na aula exageradamente descontraído, o que mais tarde acabou por deixar de existir por uma conversa isolada do resto da turma, com esses alunos em questão. Para os casos mais complicados de gerir, acabámos por os incumbir de funções como o arrumo do material e constantes chamadas de atenção no sentido de melhorar o comportamento. Todas estas estratégias assentaram numa lógica de conversa com os intervenientes a fim de perceber qual o motivo do seu comportamento e tentar apelar ao bom senso. Posto este dilema, conseguimos implementar um bom ambiente nas aulas e a cooperação e entreajuda foram crescentes ao longo do EP, sendo uma turma disposta a trabalhar com vontade de evoluir nas suas aprendizagens.

4.4. Decisões de ajustamento

Quando lecionamos uma aula de educação física há sempre imprevistos com que nos deparamos e que não conseguimos antecipar no planeamento, quer de foro organizacional, como do tempo da tarefa, como dos grupos ou equipas definidas, quer também ao nível da prestação dos alunos ou dos recursos materiais e espaciais não corresponderem ao proposto. Por ainda nos encontrarmos num processo de aprendizagem, sem qualquer experiência no que toca à condução de uma aula na sua plenitude, foi difícil encontrar soluções para agir rapidamente ao que íamos observando, onde a principal adversidade se refletiu no processo de numa fase inicial, perceber onde está o erro, depois saber qual a melhor forma de o ultrapassar e conseqüentemente aplicar ou ajustar as componentes do exercício e/ou jogo. O que se sucedeu no início, quando

uma tarefa não corria como desejado, foi nas questões de capacidade de reflexão rápida, na medida em que ou demorávamos muito tempo a agir, por falta de bases e conhecimento prático, ou excedíamos o tempo do exercício e tínhamos a preocupação de seguir o plano e dar continuidade aos objetivos de aula. Como o passar do tempo e com a ajuda do professor orientador da escola, fomos ganhando ferramentas para ajustar os objetivos à realidade observada e não deixar persistir o erro nem passar etapas à frente. Às vezes, pequenos ajustes eram traduzidos numa grande efetividade de trabalho na turma, pelo que foi notória a nossa evolução nesse sentido, uma vez que começamos a parar as tarefas que não corriam bem mais vezes, quando não iam ao encontro dos objetivos e a ser mais rápidos no processo de arranjo de soluções práticas, sobe forma de variantes ou mesmo mudando a sua organização. Seguindo esta linha de pensamento tentámos sempre ajustar as condicionantes do plano e da aula com base nas necessidades da turma e acabámos por mudar alguns objetivos no decorrer das UD's.

5. Avaliação das aprendizagens

Para Carvalho et al. (2000, p.195), “a avaliação no âmbito da educação física deve ser analisada de maneira ampla, contextualizada e inserida no projeto político-pedagógico da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos”.

Na EF pretende-se avaliar uma determinada realidade, assim, a sua avaliação é realizada recorrendo aos instrumentos criados pelo grupo de Educação Física que diferem de acordo com o objetivo pretendido. Todavia o professor deve garantir a objetividade e validade na recolha de informação ao longo de todo o processo, possibilitando o acompanhamento no processo de ensino do aluno. Toda a avaliação na disciplina em questão incide sobre os objetivos a atingir numa lógica de ano e de ciclo, tal como indica o PNEF e, como tal, deve-se concluir se houve ou não alguma progressão do aluno e se este conseguiu atingir os objetivos inicialmente propostos. Para esta avaliação é necessário que haja um planeamento anterior, para que o professor saiba o que avaliar na aula, isto é, tem de recolher informação sobre o que avaliar, quais os conteúdos de cada matéria, de modo a perceber qual o ponto de percurso do aluno, e assim, determinar quais as suas dificuldades. Este processo avaliativo assume, não só um carácter avaliativo, mas também regulador de toda a atividade, tanto do aluno como do próprio docente,

permitindo em qualquer momento efetuar reajustes dos conteúdos para que os alunos consigam acompanhar as matérias, contribuindo assim para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Na realidade das escolas, cada vez mais se observa uma heterogeneidade dos alunos, por esse motivo a EF não descarta esta desigualdade, assim sendo, definimos 3 momentos de avaliação, sendo eles 1- Avaliação Diagnóstica (inicial); 2- Avaliação Formativa (contínua); 3- Avaliação Sumativa (final). Em todos os momentos de avaliação os objetivos pretendidos com a recolha de informação diferem, inicialmente pretendemos saber o estado dos alunos, seguidamente acompanhar os mesmos ao longo de todo o processo e por fim certificar o estado dos alunos, percebendo se os objetivos que definimos foram ou não atingidos e ao encontro das necessidades destes.

Em concordância com Bento (2003), a avaliação em EF desenvolve-se em três domínios: cognitivo, socioafetivo e psicomotor, tal como está definido no Plano Nacional de Educação Física. Ao nível do domínio cognitivo, pretende-se avaliar a aquisição e aplicação de conhecimentos teóricos sobre determinada modalidade ou gesto técnico. Este foi observado e avaliado ao longo das aulas, com questões direcionadas individualmente e coletivamente. No domínio socioafetivo, avaliámos as atitudes e valores dos alunos, não só com o próprio professor, mas também com os colegas. Relativamente ao nível do domínio psicomotor, avaliámos a aquisição e aplicação de conhecimentos práticos sempre numa lógica de desempenho motor de cada aluno nas diferentes modalidades abordadas, bem como no estado da sua condição física (numa lógica comparativa- estado inicial-estado final).

5.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica permite ao professor realizar um diagnóstico da turma em geral e de cada aluno em particular, onde é possível perceber o nível de capacidade dos alunos. Aqui o docente vai à procura de determinar as aprendizagens anteriores, adquiridas pelos alunos, identificar pontos fortes/pontos fracos, de forma a orientar e direcionar o processo de ensino-aprendizagem para as reais necessidades dos alunos, definindo estratégias educativas e no desenvolvimento de ações de recuperação de conteúdos que não foram adquiridos.

Para Bloom (citado por Sant'anna, 1995) “A avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detetar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem”

Para este tipo de avaliação foi realizada uma observação e análise dos conteúdos técnico-táticos de base para cada UD. Para tal, organizámos várias tarefas de aprendizagem, das quais pretendemos o máximo tempo de empenhamento motor dos alunos, procurando acompanhar as atividades destes, ao mesmo tempo que procedemos à recolha de dados.

A avaliação diagnóstica (consultar anexo pág. 55) teve lugar na primeira aula de cada UD onde foi utilizado como instrumento, a grelha de avaliação diagnóstica desenvolvida pelo núcleo de estágio e por uma observação direta. As modalidades onde se procedeu à avaliação diagnóstica foram o andebol, o atletismo, o voleibol e a ginástica, sendo que nas restantes, tag rugby, corfebol e patinagem, este momento de avaliação não teve efeito, pois os alunos nunca tiveram estas modalidades e não tinham bases para poder ser determinado o nível das suas prestações. Nas aulas em que se processou este momento avaliativo, foram sentidas dificuldades mais no preenchimento da grelha mantendo o foco na observação das ações desempenhadas pelos alunos, na medida em que havia uma preocupação acrescida, da nossa parte, em registar todos os gestos e ações observadas para cada aluno, com um valor apreciativo numa escala de 1 a 3 com o seguinte critério: 1- Em situação de jogo ou exercício critério o aluno não executa as ações a avaliar, revelando o incumprimento das várias componentes críticas principais para o êxito do gesto – Não executa. 2 - Em situação de jogo ou exercício critério o aluno executa a ação a avaliar. Ainda assim, não cumpre na sua totalidade os elementos propostos para cada objetivo – Executa com dificuldades. 3 - Em situação de jogo ou exercício critério o aluno executa a ação a avaliar, cumprindo a generalidade das componentes críticas essenciais para o êxito – Executa.

Dentro da turma houve uma heterogeneidade em relação aos grupos de nível aquando a avaliação diagnóstica, com alunos com mais predisposição motora e outros detentores de alguma falta de pré-requisitos a nível das destrezas motoras, que se traduziram em dificuldades específicas de cada uma das modalidades, como podemos verificar no seguinte quadro.

	Voleibol	Ginástica	Andebol	Atletismo
Introdutório	8	6	4	2
Elementar	11	11	14	15
Avançado	1	3	2	3

Quadro 2. Grupos de nível dos alunos em relação às modalidades abordadas (nível de prestação inicial)

5.2. Avaliação formativa

No entendimento de Piletti (1999) “... esse tipo de avaliação tem uma função controladora e com propósitos de informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem e de localizar as deficiências na organização do ensino. Dentro desta conceção pressupomos que a função formativa tem como finalidade permitir a compreensão da situação em que se encontra o educando, para que haja apoio, estabelecendo entre professor e aluno uma relação de confiança e diálogo, envolvendo cada um deles em sua própria avaliação, fazendo-os refletir sobre suas ações, construindo cidadãos críticos.”

A avaliação formativa, em concordância com o autor assume um caráter contínuo e sistemático, visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a instrumentos de recolha de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno. Esta avaliação foi utilizada em todas as aulas, através da observação direta e consequente registo no final de cada sessão. Deste modo, o instrumento que utilizámos foi incluído na reflexão de cada aula, onde dedicámos parte desta, ao confronto dos alunos que se destacaram pela positiva ao nível do empenho, esforço e envolvimento nas tarefas, com aqueles que revelaram mais comportamentos desviantes e um fraco cumprimento dos objetivos propostos. Assim sendo, recorreremos a um tipo de avaliação formativa informal. Esta nossa apreciação ao longo das aulas passou a ser refletida no final de cada período aquando das avaliações finais, integrando a solidariedade/cooperação uma

cotação de 7% da nota final, 18% para o empenho e ainda 10 % na responsabilidade, pontualidade/assiduidade e comportamento.

Os dados recolhidos permitiram, por um lado, adotar medidas que ajudassem a superar as dificuldades sentidas em contexto de aula e, por outro, dar informação ao professor sobre o trabalho em curso, o que acabou por assumir um papel regulador na consciência dos processos e estratégias de ensino adotados perante a evolução das capacidades e aptidões dos alunos. A informação que fomos adquirindo no decorrer das aulas foi sempre interna ao processo de ensino-aprendizagem, o que permitiu regular, orientar e reorganizar a atividade.

5.3. Avaliação sumativa

Quando nos referimos à avaliação sumativa “como próprio nome diz é efetuada no final do processo de ensino aprendizagem e tem a função classificatória, isto é, classifica os alunos no final de um período letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados.” (Silva e Peric, 2009)

A avaliação sumativa teve como principal objetivo o balanço final da UD, onde fizemos uma análise e confronto entre os objetivos inicialmente propostos e o constatado, ou seja, se estes foram, ou não, cumpridos. No fundo, também estabelece um ponto de partida para a aquisição de um maior desempenho do docente, na medida em que ao fazer uma reflexão crítica, poderá determinar o que de melhor ou pior se verificou no processo ensino-aprendizagem e assim melhorar a sua prestação na qualidade de professor. Este momento avaliativo corresponde portanto, à fase de balanço das aquisições da atividade, isto é, classificar os alunos no final de uma UD e informá-los acerca do nível alcançado nos objetivos curriculares, assim como o fundamento na tomada de decisões sobre o percurso escolar destes, para que também consigam perceber os aspetos que futuramente devem melhorar e aqueles que revelaram um trabalho significativo.

Ao nível da instrumentação, aquando da aplicação da avaliação sumativa, foi utilizada uma grelha na sessão final de cada UD (ver anexo pág. 56), com uma escala compreendida entre 1 e 5 (1- mau; 2- insuficiente; 3- suficiente; 4- bom e 5- muito bom),

em que se avaliaram os mesmos conteúdos implícitos na avaliação diagnóstica. De salientar que a aula da avaliação sumativa teve sempre como princípio, ser uma sessão igual às outras para os alunos, apesar de estar destinada a uma avaliação final da UD.

No que concerne às dificuldades sentidas apontamos, à semelhança da avaliação diagnóstica, uma preocupação acrescida em registar todos os gestos e ações observadas para cada aluno e conteúdo, o que em termos da nossa postura, numa fase inicial, revelou ser um pouco desligada da aula e dos alunos, quer ao nível do feedback prestado, quer nas correções e intervenção nos vários momentos da sessão. Com o passar do tempo de prática, conseguimos focar-nos mais na aula em si e nos alunos ao invés de estarmos “agarrados ao papel” com a preocupação de preencher a grelha. Para tal, utilizámos a estratégia de preencher a grelha no dia anterior ao momento de avaliação, com base no que íamos observando ao longo da UD e na perceção que criámos para cada aluno, deixando os que tínhamos algum tipo de dúvidas para o dia da aula. Assim, esta metodologia trouxe o contributo desejado face à nossa intervenção na sessão, o que se traduziu numa aula igual às outras, sem descuidar o principal, a aprendizagem dos alunos.

A evolução da turma, em comparação ao momento da avaliação diagnóstica, foi notória, onde o empenho, trabalho e a capacidade de superação determinou uma evolução acentuada das capacidades e destrezas motoras dos alunos, como podemos verificar e comparar no quadro seguinte, em relação ao quadro 2.

	Voleibol	Ginástica	Andebol	Atletismo
Introdutório	3	2	0	2
Elementar	12	14	13	12
Avançado	5	4	7	6

Quadro 3. Grupos de nível dos alunos em relação às modalidades abordadas (nível de prestação final)

5.4. Critérios de avaliação

O instrumento que utilizámos para a avaliação final foi a grelha do Grupo de Educação Física da Escola Dr. Daniel de Matos (ver anexo pág. 57), que avalia as

capacidades/conhecimentos essenciais (65%) e atitudes e valores (35%). A grelha de avaliação final teve em conta não só as grelhas de avaliação sumativa das UD's abordadas nesse período, bem como a avaliação formativa das mesmas. No segundo e terceiro período, incluímos as classificações obtidas nos períodos anteriores. Desta forma utilizámos uma grelha na sessão final de cada unidade Didática (consultar em anexo pág. 61), com uma escala compreendida entre 1 e 5, em que se avaliou os mesmos conteúdos da avaliação diagnóstica.

5.5. Autoavaliação

Este parâmetro diz respeito à perceção individual do aluno sobre as suas aprendizagens, onde tentámos promover a reflexão da sua própria aprendizagem com os conteúdos e objetivos contemplados. Este processo introspetivo foi uma mais-valia para nos apercebermos se os alunos tiveram uma noção, aproximada ao real, ao refletirem sobre as suas aprendizagens e superação das suas capacidades, em confronto com os objetivos a atingir. Para tal, na última aula de cada período fez-se o levantamento das notas que estes achavam merecer, sendo que se verificou grande concordância com as notas que o docente pensava atribuir a cada aluno. No nosso entendimento, este aspeto revela maturidade e uma atitude critico-reflexiva por parte dos alunos.

6. Atitude ético-profissional e envolvimento profissional

Na dimensão ético-profissional destacamos como principal dificuldade sentida, a incompatibilidade de horários nos intervenientes, constituintes do núcleo de estágio, para reunir e trabalhar nas várias decisões a debater e desenvolver em grupo. Este ponto pode ser justificado pelas localizações geográficas diferentes e distantes e por nos encontrarmos em atividade profissional paralela ao EP. Outra situação na qual gostávamos de ter mais tempo disponível foi na observação de aulas, tanto dos colegas do núcleo de estágio, assim como do professor cooperante, na medida em que teríamos desenvolvido mais valências no que diz respeito à forma de lecionar/gerir a aula e mesmo no aprofundamento de conhecimentos nos conteúdos abordados. Relativamente à integração na escola, sentimos que, apesar de ter-mos participado em algumas atividades

ao longo do ano, não demos o contributo esperado de forma ativa e sistemática, na vida da escola. Contudo, sempre que tivemos disponibilidade e sempre que nos foi solicitado, correspondemos e tentámos de tudo para alterar o nosso horário profissional e integrar essas atividades.

No compromisso com as aprendizagens dos alunos, mantivemos uma conduta de empenho e esforço a fim de potenciar a evolução destes, assim como as nossas próprias aprendizagens, uma vez que a postura adotada foi de querer sempre aprender e superar as nossas capacidades no desempenho do papel de docente.

No que concerne à assiduidade e pontualidade pautámos sempre por chegar a horas de preparar o material para as aulas, assim como ser assíduo no processo de EP, salvo raras exceções que por motivos profissionais não nos foi possível lecionar as aulas na sua totalidade.

Em jeito de síntese percebemos que o facto de ter uma atividade profissional em simultâneo, acabou por condicionar diretamente o EP quer a nível de tempo disponível no desempenho das várias funções preparatórias, bem como na integração na vida da escola. Ainda assim podemos dizer que evoluímos e reforçámos a nossa bagagem do conhecimento, com um conjunto de ferramentas que fomos adquirindo e que certamente vão ser úteis no futuro profissional, enquanto professores de educação física.

7. Atividades complementares à intervenção pedagógica

Ao longo do ano letivo fomos participando em várias atividades, onde ao nível dos projetos e parcerias educativas desenvolvemos duas atividades no meio escolar, primeiro o “Dia do desporto adaptado” e posteriormente um projeto intitulado “Atividades Teambuilding”. Relativamente ao primeiro projeto, optámos por escolher atividades que fomentassem o trabalho colaborativo, o espírito de iniciativa e que proporcionassem a toda a comunidade educativa o espírito de inclusão e integração na sociedade, com mais ou menos limitações. O tema “Dia do Desporto Adaptado” visou sensibilizar a comunidade escolar para a variedade de indivíduos com incapacidade, e a oferta de desportos adaptados existentes para estes. Pretendeu-se ainda proporcionar aos alunos da escola, o contato com modalidades de desporto adaptado e a perceção da

dificuldade de execução sentida por esta população específica. Para tal, os jogos que abordámos foram: boccia, goalball, corrida cega e por último futebol com visão reduzida. Tivemos de lidar com algumas situações no dia da atividade e pensar em formas de rápida resolução. Uma delas foi quando cinco equipas apareceram em cima da hora para participar na atividade, o que fez com que tivéssemos de alterar o sistema competitivo, o que fez com que houvesse um compasso de espera para os alunos já inscritos e prontos para iniciarem os jogos. Para colmatar este problema acabamos por direcionar os alunos para as bancadas do pavilhão e organizá-los por grupos e equipas, com vista a ganhar algum tempo na resolução e estruturação do quadro competitivo. Esta atividade contou com cerca de 150 intervenientes, sendo eles alunos, professores e colaboradores o que representa aproximadamente 30% da comunidade escolar.

Ao fazer um alusão ao projeto “Atividades teambuilding”, aquilo que o núcleo refletiu foi a noção de trabalhar os laços sociais e relacionais entre a comunidade escolar, através de vários jogos tradicionais, fomentando o espírito de equipa e construção de relações mais fortes entre alunos e turmas. Seguindo esta lógica de pensamento, o núcleo propôs um conjunto de jogos, que envolvessem todos os elementos da equipa, numa ação a desempenhar e onde foram valorizadas (com a contagem de pontos) as formas que os alunos pensam (em conjunto) para atingir o objetivo e o número de percursos ou golos no coletivo. Esses jogos passaram pela corrida do saco, corrida de andas, medida de água, transporte de bandeja, bola nas costas, penalti tonto, pés amarrados, comboio sentado, passa o prato, equilíbrio sueco e por último o arco na corrente. Sentimos que a atividade correu como esperado com um grande envolvimento da comunidade educativa, em que as principais dificuldades sentidas foram ao nível da gestão da atividade, primeiro por esta decorrer em dois espaços distintos e segundo por haver um dos jogos, nomeadamente os de água, que requeriam mais tempo. Nesta perspetiva acabámos por reforçar os recursos humanos disponíveis nesta estação o que acabou por surtir efeito. Esta atividade contou com cerca de 120 intervenientes, sendo eles alunos, professores e colaboradores o que representa aproximadamente 25% do universo escolar. De referir que estas duas atividades foram dirigidas aos alunos do 2º e 3º ciclo da escola onde foi desenvolvido o EP, na medida em que fomos aconselhados pelo orientador, que seria a população-alvo com mais participação e envolvimento, face à experiência de anos anteriores. Chegamos á conclusão que estas duas atividades organizadas pelo núcleo de estágio, tiveram um impacto satisfatório no seio escolar, uma vez que os limites de inscrição foram

ultrapassados em ambos os eventos e foram mobilizados entre 25% e 30% da população, do universo escolar.

No domínio das atividades de organização e gestão escolar, fizemos o acompanhamento à função administrativa e burocrática ao cargo de coordenador técnico do desporto escolar onde demos o nosso contributo na organização, colaboração e divulgação do Corta-mato e do Mega atleta. Posteriormente acompanhámos a equipa de ténis nas saídas do desporto escolar, ajudámos no encontro de boccia que a escola recebeu, e ainda colaborámos na atividade do dia de São Martinho e nos jogos tradicionais na Serra da Lousã.

No nosso entendimento achamos que todas estas atividades nos enriqueceram ao nível da preparação e gestão de eventos, sendo que se traduziram na aquisição de competências e estratégias de lidar com imprevistos, com as várias realidades vivenciadas no âmbito do desporto escolar e ainda na nossa proximidade com a comunidade escolar.

CAPÍTULO IV- APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

8. Título

O conceito de (in)disciplina dos professores de educação física: Estudo comparativo entre professores experientes e inexperientes.

9. Pertinência do tema

O presente estudo torna-se pertinente na medida em que explora uma problemática atual e vai ao encontro das conceções que os professores têm do tema (in)disciplina, dos elementos descritivos da realidade conhecida e ainda as práticas de ensino mais recorrentes. Neste âmbito o estudo vai em busca das principais divergências das conceções de indisciplina, entre professores de EF com mais de 8 anos de experiência de ensino e professores inexperientes, onde foram considerados estagiários em pleno EP.

Em última instância espera-se que com esta análise seja possível verificar se a experiência é um fator de influência direta nas suas concepções da problemática em estudo, em contexto escolar e nas práticas de ensino, como forma de lidar com o problema.

10. Objetivos

Questão: As noções do conceito de indisciplina diferem entre professores estagiários e professores com experiência de ensino?

Objetivo: Perceber se há diferenças significativas relativamente ao conceito de indisciplina entre professores de educação física com experiência de ensino e professores estagiários.

11. Revisão da literatura

Quando nos debruçamos sobre o conceito de indisciplina, convém ter uma perceção acerca da sua complexidade e como pode ser perspectivada a partir de vários ângulos, pelo que pode ser definida pela “manifestação de atos /condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da prática pedagógica e, conseqüentemente perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem.” (Silva e Neves 2006)

Importa perceber que “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas.” (Estrela, 2002)

Nesta problemática o “aprender a conviver” representa um grande desafio no século em que vivemos e por isso é pertinente ir ao encontro das causas que a fundamentam e descodificar os processos que as desativam ou ativam. A máxima a alcançar é que “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas

diferentes circunstâncias da vida.” (Delors et al, 1997) Assim sendo, pode-se inferir que é no meio escolar que há uma grande incidência do aprender a conviver e respeitar, pelo que o papel do educador é fulcral no desenvolvimento enquanto ser humano. “O aluno é acima de tudo pessoa, titular de direitos e deveres, em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e suscetível de a ajudar a encontrar um sentido para a vida.” (Carneiro, 2001) Aqui a qualidade do professor tem um papel determinante na gestão da indisciplina e sua prevenção, em que entende-se por “bom professor” aquele que consegue proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulador, participativo e desafiante, com o objetivo de chegar a uma pedagogia e uma “disciplina que não poderá nunca obter-se por ordens, por sermões, mas resulta do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade.” (Montessori, citado por Estrela, 2002)

De salientar que a qualidade do ensino depende do esforço, do compromisso e da responsabilidade que cada um é capaz de assumir e valorizar. Nesta perspetiva, convém levantar questões sobre as estratégias de ensino que promovem um interesse maior por parte dos alunos e, conseqüentemente, a disciplina necessária para continuar a querer aprender, isto é, que implicações tem no interesse dos alunos, no clima de sala de aula, na aprendizagem e nos resultados alcançados.

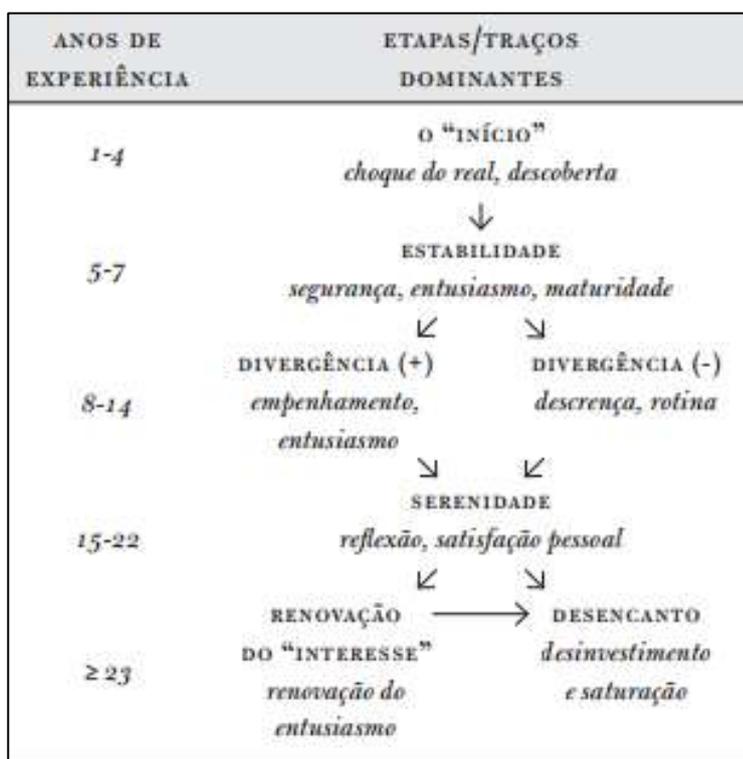
Embora se constate que nos dias de hoje o aluno pode contactar e manipular material didático inovador e desafiante, é a disciplina e o interesse que facilitam a experiência. “O interesse representa a força motriz dos objetos – quer percebidos, quer imaginados – em qualquer experiência que tenha um propósito.” (Dewey, 2002, 123)

Também na “sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem (...) emerge como primeiro problema a resolver o da gestão do conhecimento e da sua estratégia de aprendizagem.” (Carneiro, 2001) Aqui assume particular impacto a gestão de sala de aula e o modelo didático a implementar. Neste ponto, sobressai a necessidade de implicar de forma participada os alunos e de promover uma relação pedagógica interativa com os valores de confiança, compromisso e responsabilidade inculcados. Sessões de aula interativas, onde o aluno é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem possibilitam a “aventura do conhecimento”, onde motivam os alunos para a “tarefa” e, assim, produzem um bom clima disciplinar. (Caeiro & Delgado, 2005)

Fazendo um elo de ligação entre a problemática em questão e contexto de estágio, enquanto estagiários, ainda nos encontramos numa fase de aquisição de conhecimento e estratégias/metodologias a desenvolver para as situações acima referidas. Pelo que propõem-se ao professor, no decorrer da sua formação, que adquira e desenvolva um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que lhe permitam exercer a sua profissão (Flores, 2000) e que lhe possibilitem ferramentas e técnicas do domínio pedagógico como recurso, face aos problemas que tem de enfrentar em sala de aula, dos quais problemas disciplinares.

É importante referir que a história de vida, percurso académico, o autoconceito, idade, poderão também originar situações de indisciplina perturbadoras para qualquer professor. A indisciplina é portanto uma questão muito complexa e só uma mudança radical, em todos estes fatores, poderia alterar substancialmente a situação, porém, essa ideia é utópica, sendo que o que se procura, em cada contexto em que o fenómeno se verifica, é a análise das dificuldades, procurar estudar as causas e origem dos problemas, que se tracem medidas de prevenção e que se melhorem os contextos e práticas, em que os intervenientes estão inseridos. Contudo há que ter a noção que estas medidas terão de ser tomadas atendendo à especificidade de cada caso.

No que concerne à distinção entre professores experientes e inexperientes considerámos para os segundos, os estagiários que estão em pleno desenvolvimento do EP no MEEFEBS e, para os primeiros, os professores com um mínimo de 8 anos de tempo de docência, no distrito de Coimbra. Na revisão da literatura vários autores apontam diferentes etapas e ciclos da carreira docente, contudo Gonçalves esquematiza as várias etapas, ao longo dos anos de experiência e atribui os principais traços dominantes que o caracterizam.



Quadro 4. Etapas da carreira docente - Fonte: Gonçalves, 2000, p. 438.

Desta forma, em termos gerais, é possível perceber em que circunstâncias o desenvolvimento da carreira se processa e as características que o condicionam. O autor explicita que este percurso não é sempre igual e que a carreira não ocorre sempre da mesma maneira. Em suma, podemos aferir que o “Início” situa-se entre o primeiro e o quarto ano de carreira, sendo um período de “choque” com a realidade e a descoberta. A “Estabilidade” varia entre os cinco e os sete anos de docência, em que há uma maior predisposição na gestão escolar, que se processa por mais segurança, entusiasmo e maturidade. A “Divergência” ocorre entre os oito e os quinze anos de ensino e é uma fase caracterizada pela descrença por via da rotina, apesar de que se esta fase for positiva, traduz-se em empenho e entusiasmo. Seguidamente, a “Serenidade” situa-se entre os quinze vinte e dois anos de serviço, que se traduz por uma fase de auto reflexão e de satisfação profissional. Por fim, a “Renovação do Interesse e Desencanto” sucede após os 23 anos, sendo mais comum entre os trinta e quarenta anos de carreira, onde por sua vez, se verifica uma renovação do entusiasmo ou um desinvestimento ou saturação.

Com esta análise, percebemos que com o passar dos anos de docência, o professor vai assumindo uma dimensão de estabilidade e serenidade, pelo que decidimos fazer esta separação dos professores inexperientes, que se encontram no seu primeiro ano de experiência e, por isso, num constante confronto com a realidade e guiados pela descoberta, com os professores experientes, que já são detentores de um certo grau de maturidade e segurança. Sentimos também que estes “status” característicos de cada etapa, poderão condicionar o tipo que respostas dos inquiridos, por via da realidade com que cada agente se depara.

12. Metodologia e procedimentos

12.1. Amostra

(Estagiários = professores inexperientes/ Docentes = professores experientes, tempo de docência igual ou superior a 8 anos)

Na realização deste estudo participaram no total 30 indivíduos, sendo que 15 são estagiários, do MEEFEBS e os restantes 15 docentes de educação física do distrito de

Coimbra, que exercem a sua profissão há pelo menos 8 anos. Destes últimos, 12 têm idade compreendida entre os 31 e os 45 anos e os restantes 3 entre 45 e 56 anos, conforme o gráfico em baixo representado.

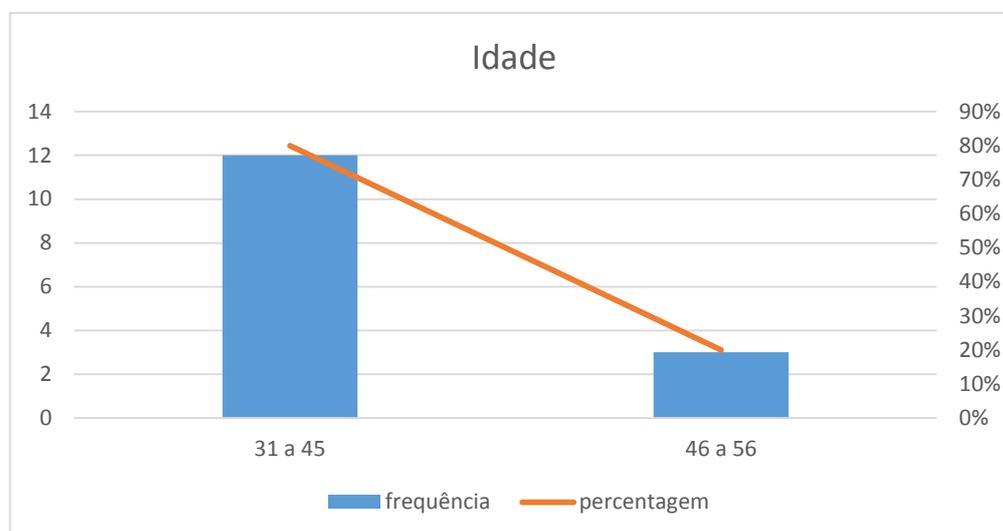


Gráfico nº8. Idades do grupo dos docentes

Relativamente à sua formação académica todos os estagiários tem completa a licenciatura e os professores docentes dividem-se em 53% com bachelato e 47% com licenciatura.

No que diz respeito aos dados profissionais podemos afirmar que, os estagiários inquiridos exercem o seu estágio em turmas do 3ºCiclo do Ensino Básico ou no Ensino secundário, sendo que, dos 15, 5 pertencem ao ensino referente ao 3ºCiclo e os restantes 10 ao ensino Secundário. Já relativamente aos docentes inquiridos, a maior percentagem (47%) concentra-se no ensino do 3ºCiclo, seguida de 33% no ensino secundário e 20% no ensino do 2ºCiclo. Estes últimos permitiram a perceção de dados relativamente ao seu tempo de docência e, conforme o gráfico 9, podemos concluir que todos exercem a sua profissão há mais de oito anos, sendo que 26,70% indicam como tempo de docência entre 8 a 15 anos, 60% entre 16 e 25 anos e os restantes 13,30% mais de 26 anos.

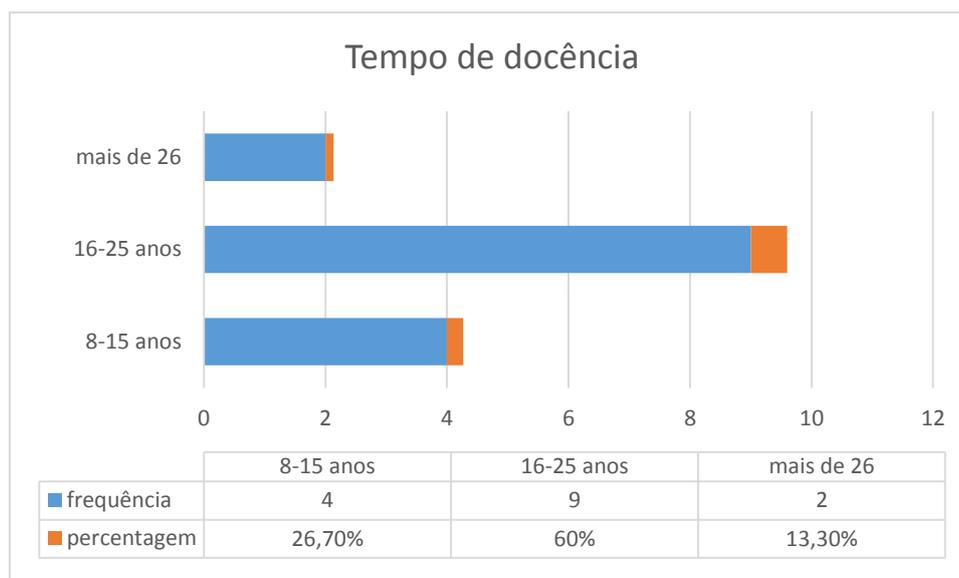


Gráfico nº9. Tempo de docência do grupo dos docentes

12.2. Instrumentos e procedimentos

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Professores (QICE-P) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017). Relativamente à análise descritiva, recorremos ao programa IBM SPSS STATISTICS versão 24.0.

Em relação às questões éticas, decidimos obedecer ao direito de privacidade e/ou de não participar, o direito de permanecer em anónimo por uma categorização numérica ao invés do nome do sujeito e o direito à confidencialidade mantendo o acesso restrito aos dados originais e o direito de posteriormente serem informados acerca das conclusões do estudo.

A recolha de dados para a categoria de professores inexperientes foi realizada junto de 15 alunos em processo de EP, do segundo ano do MEEFEBS. Já na categoria dos professores experientes recorremos à abordagem no âmbito do preenchimento do questionário em encontros do desporto escolar.

13. Apresentação de resultados

Análise dos dados dos docentes			Análise dos dados dos estagiários		
↘ Afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio			↘ Possibilitar a obtenção dos objetivos delineados		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
3	1	6,7	3	1	6,7
Concordo Totalmente	14	93,3	Concordo Totalmente	14	93,3
Total	15	100,0	Total	15	100,0
↘ Corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio			↘ Afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
2	1	6,7	3	3	20,0
3	3	20,0	Concordo Totalmente	12	80,0
Concordo Totalmente	11	73,3	Total	15	100,0
Total	15	100,0			

Quadro 5. Grau de concordância com as afirmações ao nível do conceito de disciplina dos 2 grupos

Para apresentarmos os resultados provenientes do questionário, sintetizamos os seguintes quadros, incluindo as respostas mais frequentes, isto é, onde se verificou concordância entre a maior parte dos inqueridos de cada grupo.

No que diz respeito à questão nº 7, esta solicita aos inquiridos que assinalem o grau de concordância com as afirmações que seguem, que visam estabelecer os conceitos de disciplina e de indisciplina escolar.

Referente aos objetivos de disciplina (pergunta 7.1), isto é, “*A disciplina é um estado de organização das situações de aula, que visa sobretudo...*”, os estagiários

inquiridos demonstram maior frequência de resposta em duas afirmações, que dizem concordar totalmente, são elas: possibilitar a obtenção dos objetivos delineados e afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio. Já no que diz respeito aos dados dos docentes, estes apresentam com maior concordância: afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio e corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio, conforme explicitado no quadro acima.

A questão 7.2, afirma que a “*disciplina está sobretudo associada a...*” e segue o mesmo esquema da anterior por apresentar várias afirmações em que o inquirido deve assinalar de acordo com o grau de concordância. Relativamente aos dados obtidos pela análise dos questionários respetivos aos estagiários, as afirmações com maior frequência são: relação entre alunos e o(a) professor(a); respeito pela autoridade de cargo do professor; definição de regras em conjunto com os alunos e o conhecimento das regras pelos alunos. Já os docentes concordam mais que a disciplina está associada a: uma aplicação consistente das regras pelos professores; uma construção de um clima aberto de trabalho com o aluno; responsabilização do aluno e o respeito pela autoridade de cargo do professor.

Análise dos dados dos docentes			Análise dos dados dos estagiários		
↘ Uma aplicação consistente das regras pelos professores			↘ Relação entre alunos e o(a) professor(a)		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
Discordo totalmente	1	6,7	3	4	26,7
3	3	20,0	Concordo totalmente	11	73,3
Concordo totalmente	11	73,3	Total	15	100,0
Total	15	100,0	↘ respeito pela autoridade de cargo do professor		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
2	1	6,7	3	4	26,7
			Concordo totalmente	11	73,3
			Total	15	100,0

3	3	20,0	<p>↘ conhecimento das regras pelos alunos</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequência</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>2</td> <td>13,3</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>13</td> <td>86,7</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>15</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table> <p>↘ definição de regras em conjunto com os alunos</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequência</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>2</td> <td>13,3</td> </tr> <tr> <td>Concordo totalmente</td> <td>13</td> <td>86,7</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>15</td> <td>100,0</td> </tr> </tbody> </table>		Frequência	Porcentagem	3	2	13,3	Concordo totalmente	13	86,7	Total	15	100,0		Frequência	Porcentagem	3	2	13,3	Concordo totalmente	13	86,7	Total	15	100,0
	Frequência	Porcentagem																									
3	2	13,3																									
Concordo totalmente	13	86,7																									
Total	15	100,0																									
	Frequência	Porcentagem																									
3	2	13,3																									
Concordo totalmente	13	86,7																									
Total	15	100,0																									
Concordo Totalmente	11	73,3																									
Total	15	100,0																									
↘ responsabilização do aluno																											
Frequência Percentagem																											
3	4	26,7																									
Concordo totalmente	11	73,3																									
Total	15	100,0																									
↘ respeito pela autoridade de cargo do professor																											
Frequência Percentagem																											
3	4	26,7																									
Concordo totalmente	11	73,3																									
Total	15	100,0																									

Quadro 6. Grau de concordância com as afirmações, ao nível da associação feita ao conceito de disciplina dos 2 grupos

A questão nº7 continua subdividida em vários pontos e, o ponto 7.3. reflete que “*O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a...*”. As respostas dos estagiários permitem-nos afirmar que a indisciplina diz respeito a: comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida; comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender e a falta de respeito pelo(a) professor(a). Os docentes apresentam também a falta de respeito pelo professor como parte do significado de indisciplina e apresentam outra afirmação, onde existe a maioria da concordância ao dizer que os problemas entre os vários alunos podem também estar associados a questões de indisciplina.

Análise dos dados dos docentes			Análise dos dados dos estagiários		
↘ falta de respeito pelo(a) professor(a)			↘ comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
3	4	26,7	3	1	6,7
Concordo totalmente	11	73,3	Concordo totalmente	14	93,3
Total	15	100,0	Total	15	100,0
↘ problemas entre os vários alunos			↘ comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
3	2	13,3	3	3	20,0
Concordo totalmente	13	86,7	Concordo totalmente	12	80,0
Total	15	100,0	Total	15	100,0
↘ falta de respeito pelo(a) professor(a)			↘ falta de respeito pelo(a) professor(a)		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
3	3	20,0	3	3	20,0
Concordo totalmente	12	80,0	Concordo totalmente	12	80,0
Total	15	100,0	Total	15	100,0

Quadro 7. Grau de concordância com as afirmações, ao nível do conceito de indisciplina dos dois grupos

A questão nº8, do questionário que tem vindo a ser referido, diz respeito aos fatores dos quais pode surgir a indisciplina. Apresenta uma variedade de afirmações que completam a frase “São fatores de disciplina...” e solicita aos inquiridos que assinalem o grau de influência naquelas afirmações que acham, de acordo com o seu conhecimento/experiência, influentes do conceito de indisciplina. Uma vez que optámos por analisar a frequência das afirmações relativamente ao grau muito influente e pouco influente, organizamos estes dados no seguinte quadro, onde é notória a disparidade de opiniões relativamente aos dois grupos de inquiridos:

Análise dos dados dos estagiários	Análise dos dados dos docentes
Consideram muito influente:	
→ Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes;	→ Excesso de tempo passado na escola pelos alunos
→ Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas;	→ Modelo uniforme de ensino e de currículo
→ Educação familiar de base dos alunos;	→ Número de alunos por turma
→ Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores;	→ Dificuldade de os professores trabalharem em equipa
→ Natureza da relação pedagógica proposta pelos professores;	
Consideram pouco influente:	
→ Excesso de tempo passado na escola pelos alunos;	→ Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes;
→ Características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso;	→ Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas;
→ Heterogeneidade das turmas;	→ Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção);

Quadro 8. Grau de influência dos fatores de indisciplina dos dois grupos

No que diz respeito à questão nº13, esta pede para que os inquiridos assinalem, consoante o grau de gravidade, os comportamentos que podem ser entendidos como

infrações disciplinares, com base na disciplina que leciona. Depois da análise aos dados dos questionários referentes ao grupo de estagiários notamos existirem seis comportamentos que a maioria considera muito grave, são eles: distrai colegas e obriga a interromper a aula; insulta/ameaça colegas; agride colegas; provoca/goza com o professor; não obedece a ordens/instruções; insulta/ameaça o professor. Por outro lado, relativamente aos dados obtidos pelos questionários dos docentes, estes consideram 5 comportamentos que consideram infração disciplinar muito grave: não faz o trabalho de casa; não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula; rejeita ostensivamente ideias do professor; provoca/goza com o professor; não obedece a ordens/instruções.

A questão nº15 apresenta um conjunto de medidas para o combate à indisciplina em contexto de sala de aula e solicita aos inquiridos que assinalem o impacto que apresentam na disciplina da aula, com base nas premissas: sem impacto; impacto indireto e impacto direto. Abaixo estão as variáveis segundo as quais se verificou total concordância nos inquiridos por revelarem um impacto direto na disciplina

O grupo de estagiários apresentou maior incidência nas seguintes questões:

- Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?
- Seleciono atividades motivadoras para os alunos?
- Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?
- Procuro manter as rotinas de organização das atividades?
- Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?
- Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?

Já as incidências dos docentes são significativas nas seguintes questões:

- Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?
- Seleciono atividades motivadoras para os alunos?
- Reforço imediatamente comportamentos adequados?
- Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?

- Procuo manter as rotinas de organização das atividades?

Por último, a questão nº17 questiona os inquiridos se nos últimos 10 anos frequentaram alguma iniciativa de formação contínua sobre o tema da disciplina/indisciplina. Relativamente aos dados dos estagiários, 60% dos 15 inquiridos respondeu positivamente, afirmando ter frequentado algum tipo de formação enquanto a resposta, por parte dos docentes, corresponde positivamente a 100% do grupo de inquiridos. Relativamente ao número de formações que frequentaram, dos que frequentaram, os estagiários só foram a uma formação, enquanto os docentes: 26,7% frequentaram 1 formação; 26,7% 2 formações; 33,3% três formações e 13,3% 4 formações.

14. Discussão de resultados

Quando iniciámos o estudo em questão, não esperávamos uma discrepância tão acentuada ao nível das respostas. Porém viemos a verificar que as noções dos intervenientes, para cada categoria, foram alvo de diferenças significativas e que importam referir.

Em relação às conceções de disciplina e indisciplina e quanto à sua definição, os dois grupos de inquiridos, revelam concordância ao referir que a disciplina visa sobretudo afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio. Contudo o grupo dos docentes aponta esta resposta como principal definição nesta matéria, enquanto os estagiários assumem que a conceção mais próxima do real é possibilitar a obtenção dos objetivos delineados. Quanto à associação de conceitos que os intervenientes fazem à conceção de disciplina, há um grau de concordância entre os professores na aplicação consistente de regras e no respeito pelo professor, com vista a criar uma responsabilização no aluno. Já os estagiários voltam as suas opiniões para as questões relacionais entre aluno e professor, na definição de regras em conjunto para que estes também possam ter um conhecimento mais profundo das mesmas e, conseqüentemente cumpri-las, no sentido de gerar respeito pela autoridade do cargo de professor. No significado de indisciplina, ambos os grupos estão em concordância ao referir que se pauta pela falta de respeito pelo(a) professor(a), apesar dos estagiários fundamentarem os comportamentos dos alunos que contrariam a autoridade estabelecida e os que impedem o próprio alunos ou

outros de aprender, como tradutores de indisciplina. Já os docentes referem que diz respeito a problemas existentes entre os vários alunos, o que condiciona o clima da aula e a sua gestão.

Ao transpor os conceitos de disciplina e indisciplina para o contexto escolar, percebemos que há uma grande discrepância de opiniões dos grupos ao nível das causas e dos fatores que levam à indisciplina. Verificaram-se diferenças significativas na atribuição do grau de influência de cada fator, chegando mesmo a revelarem-se situações em que, para o mesmo fator, a atribuição de diferentes graus foi oposta, isto é enquanto os estagiários inquiridos consideraram muito influente os docentes, no mesmo fato, consideram pouco influente. Ao nível da gravidade dos comportamentos, voltou-se a registar diferenças significativas uma vez que o grupo de estagiários considerou mais grave quando perturbam os colegas e posteriormente nas atitudes para com o professor, já o grupo dos docentes contemplou como mais grave as atitudes para com o professor e o não cumprimento das funções que lhes competem, como por exemplo não fazer os trabalhos de casa ou não cumprir as tarefas propostas para a aula.

No que concerne às práticas de ensino nas diversas fases de organização da aula e no respetivo impacto na construção da disciplina, registou-se um grande grau de concordância entre grupos, na medida em que as estratégias e a atribuição do respetivo impacto se aproximam dentro dos dois grupos, prevalecendo mais as questões do planeamento da aula e na atuação perante comportamentos desviantes.

Em jeito de síntese, expomos o facto de a amostra ser reduzida como principal limitação deste estudo, uma vez que não é passível de ser generalizado ao resto da comunidade educativa. Outro aspeto de melhoria para futuros estudos que apontamos, seria alargar a amostra e incluir docentes de outras áreas de ensino, com vista a determinar se também se verificam diferenças significativas entre docentes em processo de formação e docentes com experiência, na que diz respeito ao conceito de (in)disciplina.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar o EP podemos concluir que a nossa formação está mais completa. Durante este processo de ensino-aprendizagem fomos vivenciando vários sentimentos e emoções que se foram traduzindo em entusiasmo e busca do conhecimento, com a forte ambição de ganhar ferramentas no saber ensinar e como ensinar. Foi um ano trabalhoso e exigente, em que foram surgindo dificuldades no dia-a-dia e coube-nos a nós transformá-las em aprendizagens.

No decorrer deste processo, desenvolvemos uma atitude crítica em relação ao nosso trabalho e ao que íamos observando e aprendendo, o que nos consciencializou para os principais erros cometidos e, por sua vez, nos levou a superá-los e a mostrar melhorias na nossa prática educativa.

Ao longo deste ano de estágio pautámos sempre por adaptar as tarefas às necessidades da turma e individualmente dos alunos quer ao nível de diferentes estratégias de ensino, quer ao nível da abordagem de exercícios e jogos que proporcionassem situações de êxito aos alunos, tendo em vista a evolução das capacidades destes.

De referir que aprendemos com todos os intervenientes envolvidos no processo, desde os orientadores e membros do núcleo de estágio, aos alunos e à comunidade educativa que integrámos.

Referências bibliográficas

Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.

Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: FML.

Carvalho, M. H. C. et al . *Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Pernambuco: UFPE, 2000.

Chaves, i.; rodrigues, j. E silva, a. (2012). *A Importância do Estágio na Formação de Professores*. Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM

Delors, J. et al (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A., (2000). *Indução no Ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gomes, Marineide de Oliveira. *Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores. Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo, Cortez,2009.

Graça, A. (2006). *A instrução como processo*. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, 20: 169-170

Januário, Carlos A. Serrão dos Santos (1992) - *O pensamento do professor : relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Libâneo, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1993

Mesquita, I. (2012). Desenvolvimento curricular – a análise do erro e o feedback pedagógico. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Desporto. Aulas de Desenvolvimento Curricular do 1º ano do 2º Ciclo do Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário.

Sarmento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de Apoio -. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada

Silva, Maria Preciosa, Neves Isabel Pestana (2006) Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. Revista Portuguesa de Educação, vol. 19, 2006. Universidade do Minho. Portugal.

Silva, W. e Peric, R. (2009). Avaliação nas aulas de educação física: entre teoria e prática. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*. 1: 33-35.

Veiga, I. (2006). Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Papyrus Editora. Campinas.

QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Professores (QICE-P) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017).

CAPÍTULO VI ANEXOS

Anexo 1. Ficha de caracterização individual**Dados Pessoais**

Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ N.º: ____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Telef.: _____

Morada: _____ Freguesia: _____

Distância casa-escola: _____ (Km) Modo de deslocação: _____ Tempo de deslocação: _____ (m)

Tipo de habitação:

Moradia	<input type="checkbox"/>		
Apartamento	<input type="checkbox"/>		
Outra	<input type="checkbox"/>	Qual?	<input type="text"/>

Gostas de estar em casa? _____ Tens quarto individual? _____ Quantas horas dormes por noite? _____

Nome do pai: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Situação profissional: _____ Habilitações: _____

Nome da mãe: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Situação profissional: _____ Habilitações: _____

Situação civil dos pais: _____ N.º de irmãos: _____ Idades: _____

Pessoas com quem vive: _____

Encarregado de educação:Pai Mãe Outros Preenche o próximo quadro apenas no caso da tua opção anterior ser **"Outros"**

Nome	<input type="text"/>	Grau de parentesco	<input type="text"/>
Profissão	<input type="text"/>	Telefone	<input type="text"/>
Residência	<input type="text"/>		

No ano letivo anterior o teu Encarregado de Educação contactou o Diretor de Turma:

Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

Os teus pais ou Encarregado de Educação incentivam-te a estudar e ir às aulas: _____

Conversas habitualmente com os teus pais? _____

Se respondeste sim, indica que assuntos:

Amigos/Colegas de turma	<input type="checkbox"/>
Desporto	<input type="checkbox"/>
Problemas da atualidade (droga, sida,...)	<input type="checkbox"/>
Problemas Escolares	<input type="checkbox"/>
Problemas pessoais ("namoros"; amizades;...)	<input type="checkbox"/>
Outros:	<input type="text"/>

Dados relativos à EscolaFrequentas a escola porque (assinala as **2** principais razões):

Gostas de aprender	
A formação é necessária no futuro	
Queres ter um bom emprego	
És obrigado pelos teus pais	
Queres ter um curso superior	
Outros	
Qual?	

Com que frequência é que

Diariamente	
3 a 4 vezes por semana	
Em vésperas de teste	
Nunca	

estudas?

Local de estudo:

Quando tens dúvidas procuras alguém para te ajudar? _____

Se respondeste **sim**, indica quem te ajuda:

Pais	
Irmãos	
Colegas de turma	
Professores	
Amigos	
Explicador particular	
Outros	
Qual?	

Qual é a disciplina de que mais gostas? _____ Porquê:

Qual é a disciplina em que sentes mais dificuldade? _____

Quais são as principais razões dessa dificuldade (assinala as **3** mais importantes):

Falta de estudo	
Falta de interesse	
Dificuldade de compreensão	
Falta de bases dos anos anteriores	
Falta de material	
Pouco tempo para aprender muita matéria	
Colocação tardia dos professores	
Problemas de saúde	
Problemas pessoais	
Falta de afinidade com o professor	
Outros	
Qual?	

Se depender de ti continuas a estudar até ao ensino superior? _____

Qual a profissão que gostarias de exercer e porquê?

Gostas de Educação Física? _____ Porquê? _____

Motivação para as aulas de Educação Física numa escala de 1 a 10: _____

Indica três modalidades/atividades desportivas que mais gostarias de praticar nas aulas de EF? _____

Quais as que gostas menos? _____

Qual foi a nota que tiveste no final do último ano em Educação Física? _____

Caracterização clínico-alimentar**Estado clínico:**

És portador de alguma doença? _____ Se sim, qual? _____

Já estiveste hospitalizado? _____ Quando? _____ Porquê? _____

Tens algum destes problemas?

Dificuldades de audição		Dificuldades de visão	
Problemas de coluna		Dificuldades respiratórias	
Problemas cardíacos		Problemas de apetite	
Outros			

Qual o teu peso? (aproximadamente) _____ Kg

Qual a tua altura? (aproximadamente) _____ cm

Caracterização clínico-alimentar**Alimentação**

Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço	
Lanche	

Meio da manhã	
Jantar	

Almoço	
Ceia	

O que comes ao pequeno-almoço?

Leite e derivados		Pão	
Cereais		Bolo	
Fruta		Outros	

Outros

Pratica algum Desporto? _____ Qual? _____ Onde? _____

Quanto tempo por semana? _____ O desporto é federado? _____

Se não pratica desporto, alguma vez praticou? _____ Porque abandonou? _____

Como ocupa os teus tempos livres: _____

1. Que tipo de aprendizagem preferes? Concentrada, ou seja, ser lecionado um conteúdo de forma contínua nas aulas, ou distribuída, em que as matérias aparecem distribuídas durante todo o ano letivo?

2. Porquê?

3. O que consideras ser uma boa aula de Educação Física?

4. Para ti, o que define um bom professor de Educação Física?

5. Quais os teus objetivos relativamente ao futuro?

Anexo2. Modelo de plano de aula

Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito
T	P			
Parte Inicial da Aula				
Parte Fundamental da Aula				
Parte Final da Aula				

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

--

Reflexão Crítica:

--

Anexo 3. Exemplo de uma grelha de avaliação diagnóstica (andebol)

NOME	Processo ofensivo					Processo defensivo		
	Após recuperação de bola, inicia de imediato o contra-ataque	Desmarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas	Opta por drible em progressão para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional	Opta por um passe a um jogador em posição mais ofensiva	Finaliza, se recebe a bola em condições favoráveis	Circulação rápida da bola	Intervém na linha de passe do adversário e tenta intercetar a bola	Aquando perda de bola, assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse

LEGENDA

- 1- Em situação de jogo ou exercício critério o aluno não executa as ações a avaliar, revelando o incumprimento das várias componentes críticas principais para o êxito do gesto – Não executa.
- 2 - Em situação de jogo ou exercício critério o aluno executa a ação a avaliar. Ainda assim, não cumpre na sua totalidade os elementos propostos para cada objetivo – Executa com dificuldades.
- 3 - Em situação de jogo ou exercício critério o aluno executa a ação a avaliar, cumprindo a generalidade das componentes críticas essenciais para o êxito – Executa.

Anexo 4. Exemplo de uma grelha de avaliação sumativa (andebol)

Nome	Processo ofensivo				Processo defensivo				Classificaçã o (1-5 valores)	Classificaçã o final (0 - 100 %)
	Após recuperação de bola, inicia de imediato o contra-ataque	Desmarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas	Opta por drible em progressão para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional	Opta por um passe a um jogador em posição mais ofensiva	Finaliza, se recebe a bola em condições favoráveis	Circulação rápida da bola	Intervém na linha de passe do adversário e tenta intercetar a bola	Aquando perda de bola, assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse		
	100%									

LEGENDA:

- 1- Mau
- 2- Insuficiente
- 3- Suficiente
- 4- Bom
- 5- Muito bom

Anexo 6. Certificados


**PORTUGAL
RUGBY**

#Lobinhos a Lobos

Certificado de Participação

Certifica-se que: *Miguel Ângelo de Jesus Santos*

,participou na ação de formação sobre o Programa "Rugby nas Escolas",
realizada no Salesianos de Mogofores - Colégio, no dia 27/01/2017,
organizada pela Federação Portuguesa de Rugby.



Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação





Certificado de Participação



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

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

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Pe. Tomás António de Castro Morais

(Centro de Formação Salesianos)



