



André Miguel Carvalho Cruz

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

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

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANDRÉ MIGUEL CARVALHO CRUZ

2012142670

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

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2017

Esta obra deve ser citada como:

Cruz, A. (2017). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da turma do 11ºB, no ano letivo 2016/2017*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

André Miguel Carvalho Cruz, aluno nº 2012142670 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 15 de Junho de 2017

(André Miguel Carvalho Cruz)

AGRADECIMENTOS

Com o aproximar do final de uma etapa crucial da minha vida, cabe-me a tão importante tarefa de agradecer àqueles que mais me inspiraram e contribuíram para que fosse possível chegar até este momento:

- Aos meus pais e irmão por toda a força, carinho e apoio em todas as decisões que tomei ao longo do meu percurso académico;

- À minha namorada, Maria Santos, pelo amor, carinho e apoio incansável desde sempre;

- Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, Hélder Santos, Vítor Vasques e Paulo Faria, pelos momentos partilhados e pela forte relação de amizade criada ao longo deste ano árduo;

- À turma do 11ºB da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, por terem contribuído para o meu desenvolvimento enquanto docente;

- Aos meus orientadores, professor Paulo Furtado e Mestre Antero Abreu, pela paciência, pela disponibilidade que sempre demonstraram e por todos os ensinamentos transmitidos.

*“Education is the most powerful
weapon which you can use to change
de world”*

Nelson Mandela

RESUMO

O Relatório de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico é encarado como o consumar de um ciclo de estudos e tem como principal objetivo a aplicação de todos os conhecimentos e vivências recebidos durante o processo de formação universitária, através da lecionação da disciplina de Educação Física. Elaborado com base no trabalho desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, com a turma B do 11º ano de escolaridade, no ano letivo 2016/2017, este documento visa a produção de uma reflexão devidamente estruturada e fundamentada sobre todo o percurso efetuado. Ao longo do relatório são apresentados os três principais capítulos: a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o aprofundamento do tema-problema. Nos primeiros dois capítulos faz-se uma breve descrição e contextualização das condições em que foi realizado o Estágio Pedagógico, bem como uma análise reflexiva sustentada acerca da prática pedagógica (planeamento, realização e avaliação) e outras tarefas realizadas ao longo do ano letivo. Por fim, é aprofundado o tema-problema, “As ações de organização e de desenvolvimento de uma aula na promoção de disciplina”, que surge da subdivisão de um tema mais amplo, a “Indisciplina em contexto escolar”. Nos dias de hoje, a indisciplina na sala de aula é, cada vez mais, uma das maiores preocupações dos professores, condicionando de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, através do tema problema escolhido, pretende-se perceber de que modo as ações de organização e de desenvolvimento de uma aula contribuem para a manutenção da disciplina.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Disciplina; Gestão Pedagógica de Aula.

ABSTRACT

The present report is included in the curricular unit of the teacher training of the curriculum of the 2nd year school plan of the Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Coimbra. The teacher training is assumed as the end of a course of studies and its main objective is to apply the knowledge and experience received during the college formation on teaching Physical Education. Based on the teaching work developed with an 11th grade group of students at Quinta das Flores Basic and Secondary School, in 2016/2017, this document intends to reflect on the training course in a structured and reasoned way. The report presents three main chapters: the contextualization of the practice developed, a reflective analysis on pedagogical practice and the deepening of theme-problem. In the first two chapters we make a brief description and contextualisation of the conditions under which the teacher training was carried out, as well as a reflective sustained analysis on the pedagogical practice (planning, implementation and evaluation) and other tasks performed during the school year. Finally, we deepen the problem-theme, "The actions of organization and development of a class in the promotion of discipline", which arises from the subdivision of a broader theme – School indiscipline. Nowadays, Indiscipline in the classroom is increasingly one of the teachers' main concerns, negatively conditioning the teaching-learning process. This way, through the chosen problem theme, we intend to understand how the actions of organization and development of a class contribute to the maintenance of discipline.

Keywords: *Teacher Training; Physical Education; Discipline; Classroom Management.*

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	16
1. EXPETATIVAS INICIAIS	16
2. OBJETIVOS DE FORMAÇÃO	18
3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR	19
3.1. Realidade escolar	19
3.2. Condições espaciais	20
3.3. O grupo de Educação Física	22
3.4. O núcleo de estágio	22
3.5. Caraterização da turma do 11ºB	22
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	25
1. PLANEAMENTO	25
1.1. Plano Anual	26
1.1.1. Planeamento das matérias	27
1.2. Unidades Didáticas	28
1.3. Planos de Aula	33
2. REALIZAÇÃO	36
2.1. Instrução	36
2.2. Gestão	39
2.3. Clima	40
2.4. Disciplina	41
2.5. Decisões de Ajustamento	42

3. AVALIAÇÃO	43
3.1. Avaliação Diagnóstica	44
3.2. Avaliação Formativa	46
3.3. Avaliação Sumativa	47
4. TAREFAS DESENVOLVIDAS – ÁREA 2 E 3	48
4.1. Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar	48
4.2. Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas	49
5. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	51
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	54
1. INTRODUÇÃO	54
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	54
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	55
3.1. Disciplina e Indisciplina	55
3.2. Gestão pedagógica de sala de aula	58
3.3. Gestão pedagógica de sala de aula e sua relação com a disciplina	59
3.4. Estratégias de gestão pedagógica na prevenção da indisciplina	60
4. METODOLOGIA	64
4.1. Amostra	64
4.2. Procedimentos	64
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	71
7. CONCLUSÃO	71
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da Escola	21
Figura 2 - Questionário Biográfico dos alunos (1)	79
Figura 3 - Questionário Biográfico dos alunos (2)	80
Figura 4 - Questionário Biográfico dos alunos (3)	81
Figura 5 - Questionário Biográfico dos alunos (4)	82
Figura 6 - Critérios de avaliação.....	85
Figura 7 - Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (1)	86
Figura 8 - Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (2)	87
Figura 9 - Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (3)	88
Figura 10 - Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (4)	89
Figura 11 - Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (5)	90
Figura 12 - Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (6)	91
Figura 13 - Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (7)	92
Figura 14 - Certificado de formação (1).....	97
Figura 15 - Certificado de formação (2).....	98
Figura 16 - Certificado de formação (3).....	99
Figura 17 - Certificado de formação (4).....	100
Figura 18 - Certificado de formação (5).....	101
Figura 19 - Certificado de formação (6).....	102
Figura 20 - Certificado de formação (7).....	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Instalações desportivas	21
Tabela 2 - Identificação dos espaços	21
Tabela 3 - Distribuição das matérias por período e espaço	28
Tabela 4 - Impacto das medidas de gestão e organização de uma aula na disciplina.	65
Tabela 5 - Frequência de utilização das medidas de gestão e organização de aula com impacto direto na disciplina, de acordo com a experiência docente.....	68
Tabela 6 - Frequência de utilização das medidas de gestão e organização de aula com impacto direto na disciplina, de acordo com a experiência docente (continuação)...	68
Tabela 7 – Correlação de <i>Spearman</i> entre a frequência de utilização das medidas de gestão e organização e seu impacto direto na manutenção de disciplina.....	70
Tabela 8 - Tabela de frequência absoluta relativamente à frequência de utilização das medidas de gestão e organização de uma aula, de acordo com a experiência profissional.	93
Tabela 9 - Tabelas de correlação de <i>Spearman</i> entre a frequência de utilização das medidas de gestão e organização de uma aula e seu impacto direto na manutenção da disciplina.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS

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

EBSQF – Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PA – Plano Anual

UD – Unidade(s) Didática(s)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente documento surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra. Resulta, assim, do trabalho desenvolvido enquanto professor estagiário de Educação Física, na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores.

O gosto pelo desporto esteve bem presente, desde tenra idade, e a escola era o lugar onde se podia dar azo ao jeito natural para praticar a generalidade das modalidades, através das aulas de Educação Física. Com naturalidade, esta disciplina rapidamente passou a ser a favorita. Ao longo de todo o processo de formação académica, o contributo dos vários e excelentes professores de Educação Física foram o “empurrão” necessário para prosseguir os estudos nesta área. Consumada a entrada no 1º ano da Licenciatura em Ciências do Desporto, na Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra, ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário passou, então, a ser o maior objetivo.

O Estágio Pedagógico (EP) surge como o consumir de toda uma etapa de formação universitária e nele devemos aplicar todo o conhecimento e vivências que pudemos receber ao longo da formação inicial, sendo necessário a mobilização de um vasto leque de competências já adquiridas na prática pedagógica, aplicando-as em contexto real. O objetivo desta etapa de formação é realizarmos uma integração adequada ao sistema de ensino atual, ficando mais preparados para exercer a profissão de professores de Educação Física. A tarefa do estagiário tem uma importância significativa, não só na construção da sua identidade profissional docente mas, também, na perceção de todo o processo educativo envolvente (Chaves, 2012 citando Lima, 2008). Para além das inúmeras competências que, naturalmente vão sendo adquiridas, também algumas das limitações que vamos sentindo vão sendo suprimidas, através da própria experiência. O erro é algo que nos acompanha sempre ao longo do nosso processo de formação, contudo, é através desses mesmos erros que poderemos aprender e acumular experiência, minimizando, assim, a possibilidade de errar.

O documento encontra-se dividido em vários capítulos, iniciando por uma breve contextualização da prática desenvolvida, onde são apresentadas as expectativas iniciais em relação ao EP, objetivos de formação pretendidos e caracterização do contexto em que o estágio foi realizado. No capítulo seguinte é realizada uma análise reflexiva acerca da prática pedagógica de acordo com três grandes domínios da prática docente: o planeamento do ensino, a realização (condução do ensino) e a avaliação. No terceiro capítulo é realizado um aprofundamento do tema problema - *“As ações de organização e de desenvolvimento de uma aula na promoção de disciplina”* – onde será apresentado um breve enquadramento teórico, a metodologia adotada, os instrumentos utilizados, os procedimentos realizados, as limitações do estudo, a apresentação e análise dos dados obtidos e as conclusões mais importantes a reter. Por último, no quarto capítulo, serão apresentadas algumas considerações finais relevantes.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. EXPETATIVAS INICIAIS

A entrada em EP representou, nas nossas vidas, uma mudança completa e extremamente rica, assumindo-se como a fase mais importante e significativa da nossa formação profissional. De um dia para o outro, passámos da sala de aula, onde durante toda a nossa vida desempenhámos o papel de alunos, para o “pavilhão”, onde passaríamos a transmitir conhecimentos aos alunos, no papel de professor. Foi uma mudança radical, levando que fosse necessário um período de adaptação a toda esta nova etapa. O facto de podermos experienciar o papel do professor de Educação Física no terreno, com alunos e em contexto real, constitui uma preparação fundamental para o exigente exercício da função docente.

De acordo com Piéron (1996), o EP pode ser visto como o verdadeiro momento de convergência, ou até de confrontação, entre a formação teórica e o contexto escolar real. É, também, assumido pelo estagiário um grande número de responsabilidades do titular da turma, num estatuto desconfortável e numa situação que lhe é completamente nova. É ainda nesta fase que o estagiário *“adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.”* (Costa, Carvalho, Onofre, Diniz, & Pestana, 1996). Após sabermos a escola destinada, começaram a sentir-se algumas inseguranças em relação a toda esta etapa de formação, devido à tremenda responsabilidade que se encontrava pela frente. O receio de não estar à altura deste desafio completamente novo começou a acentuar-se devido à falta de experiência, onde o medo de errar era uma constante. A inexistência de experiência no contacto com outros jovens, quer na leccionação de aulas, quer em treino, foi preocupação adicional, potenciando o nervosismo e a insegurança.

Como professores estagiários, cientes da nossa função enquanto promotores de aprendizagens curriculares, no âmbito da Educação Física, sabíamos da importância do domínio teórico e prático dos conteúdos a leccionar. Para isso, seria fundamental que aplicássemos, sempre que possível e da melhor maneira, os conhecimentos adquiridos ao longo do nosso processo de formação, bem como toda influência que tivemos dos demais professores ao longo de todo o percurso

académico. Além disso, tínhamos bem consciente a necessidade de se realizar um trabalho contínuo de investigação e reflexão que nos servisse de auxílio para a prática letiva e, ao mesmo tempo, na superação de quaisquer dificuldades que pudessem surgir ao longo do estágio. O trabalho com alunos do 11º ano antevia-se exigente e cheio de desafios. A preparação criteriosa e fundamentada das atividades letivas e a reflexão sobre os resultados dessa mesma preparação é fundamental para o desenvolvimento e formação profissional de todos, tendo, por isso, um papel crucial na evolução e aquisição de novas competências.

Na preparação do trabalho a desenvolver, a colaboração entre os elementos do núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, com a partilha de experiências, ideias e materiais seria fundamental para o sucesso do processo formativo. Também, a experiência de quem trabalha há mais tempo, nomeadamente do professor cooperante, Paulo Furtado, do professor orientador, Mestre Antero Abreu e dos demais colegas do grupo de Educação Física da escola, seria de extraordinária importância na orientação de quem inicia uma carreira docente. As relações interpessoais e profissionais constituem uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos/experiências, num trabalho colaborativo que permite desenvolver potencialidades.

Por último, no trabalho com os alunos, a expectativa foi sempre a de lecionar a disciplina no sentido de promover a participação ativa de todos, desenvolver a autonomia e promover o gosto pela prática desportiva. Para isso, seria igualmente importante, fomentar o respeito nas relações interpessoais, permitindo um bom ambiente de trabalho, mostrando disponibilidade, tolerância e empatia mas também firmeza. Pretende-se criar uma boa relação professor-aluno, bem como um ambiente propício para o desenvolvimento das aprendizagens. Para além disto, a presença dos valores cívicos são essenciais no decorrer da aula, de forma a manter a disciplina na turma.

Em suma, o EP representa uma oportunidade valiosa para procurarmos a superação no campo profissional, com o desenvolvimento de competências pedagógicas mas, também, no âmbito das relações com todos os elementos da comunidade educativa, campo este que apresenta tantos ou mais desafios.

2. OBJETIVOS DE FORMAÇÃO

Existe um conjunto de objetivos que foram delineados numa fase inicial do EP com o principal intuito de guiar as práticas, com vista a atingi-los. Serão, de seguida, apresentados alguns desses objetivos.

Área 1 (Atividades de ensino-aprendizagem - Planeamento; Realização; Avaliação):

- a) Desenvolver capacidades a nível do planeamento de documentos que são fundamentais para desenvolver um bom trabalho ao longo do ano letivo tais como o plano anual e as unidades didáticas;
- b) Desenvolver capacidades no que diz respeito a tomadas de decisão que me permitam realizar as melhores decisões de ajustamento;
- c) Selecionar as melhores estratégias e objetivos a desenvolver, tendo em conta as especificidades de cada turma;
- d) Ganhar experiência no que diz respeito ao planeamento das aulas, de modo a que estes permitam o bom desenrolar das aulas e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
- e) Perceber quais as melhores formas de realizar a avaliação dos alunos e quais os instrumentos mais adequados para o efeito.
- f) Melhorar a minha técnica de ensino tendo em conta as várias dimensões da intervenção pedagógica.

Área 2 (Atividades de organização e gestão escolar):

- a) Conhecer todas as tarefas associadas ao cargo e a correta ou mais indicada resolução das mesmas;
- b) Perceber a importância que o cargo de Diretor de Turma tem na relação com os outros professores, encarregados de educação e alunos;
- c) Perceber quais as maiores dificuldades/adversidades do cargo;
- d) Conhecer mais profundamente a legislação e burocracia associada ao cargo;
- e) Compreender a planificação dos diversos momentos de avaliação;
- f) Aprender a elaborar a caracterização da turma;
- g) Aprender a organizar e elaborar o dossiê de turma;

- h) Compreender a importância da interação e do trabalho colaborativo entre os professores da turma e a maneira como esta se processa;
- i) Aprender a conduzir e liderar as reuniões com os encarregados de educação, conselhos de turma, delegados de turma, com os restantes diretores de turma e as melhores formas de interação e comunicação com os mesmos;
- j) Aprender a articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação;
- k) Compreender como se processa a justificação de faltas;
- l) Observar, compreender e refletir sobre a resolução de problemas de indisciplina;
- m) Observar, compreender e refletir sobre o processo de resolução de outros problemas da turma que surjam ao longo do ano letivo;
- n) Aprender a elaborar o relatório anual da turma.

Área 3 (Projeto e parcerias educativas):

- a) Perceber os processos que estão na base da organização de grandes eventos/atividades que estão abertos a toda a comunidade escolar;
- b) Perceber quais os meios necessários para que seja possível realizar este tipo de eventos/atividades que envolvem um grande número de participantes.

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

3.1. Realidade escolar

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF) localiza-se no interior do tecido urbano de Coimbra, na freguesia de Sto. António dos Olivais. Conta com 30 anos de funcionamento e inicialmente foi, devido à sua localização, considerada uma escola de periferia. Situa-se hoje, no entanto, numa das zonas citadinas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico, sendo servida por uma boa rede de acessos.

A partir de 2010/2011, a escola foi sujeita a obras de ampliação e a uma reorganização global do seu espaço, de modo a permitir a integração da, agora designada, Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. Esta comunhão de espaços físicos possibilitou o aumento da oferta educativa de ensino artístico, o

que constitui, em si mesmo, uma marca diferenciadora da EBSQF. O programa de modernização levado a cabo pela Parque Escolar, ao requalificar o edifício, criou condições para a prática de um ensino inovador, adequado à sociedade da informação. Deste modo, a escola passou a dispor de melhores instalações e de modernos equipamentos. As salas de aulas distribuem-se por quatro blocos, A, B, C, D, estando todas equipadas com material adequado, computador e projetor.

No presente ano letivo (2016/2017), a Escola é frequentada por 1091 alunos, 369 do Ensino Básico e 722 do Ensino Secundário. No Ensino Secundário, a oferta educativa compreende os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de Artes Visuais e os cursos profissionais de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico Auxiliar de Saúde e, em articulação com o Conservatório de Coimbra, o curso de Instrumentista de Jazz.

3.2. Condições espaciais

A ESBQF é composta por cinco blocos (um bloco principal e quatro blocos de salas de aula), um pavilhão gimnodesportivo, um campo desportivo coberto e um campo desportivo descoberto, sendo este circundado por uma pista de atletismo com caixa de areia. No bloco principal está situado o grande auditório, a biblioteca, os serviços administrativos, os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, os apoios educativos (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria/reprografia, a sala de professores, os laboratórios, a sala de dança, a sala de orquestra, as salas de música e as salas da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes. A escola possui, ainda, oito balneários para os alunos, dois balneários para professores, um gabinete de funcionários, uma arrecadação de materiais e uma galeria.

Tabela 1 - Instalações desportivas

Instalações Desportivas	
Cobertas	1 Pavilhão
	1 Campo
	1 Sala de Ginástica
Descobertas	1 Campo desportivo
	1 Pista de Atletismo
	1 Espaço descoberto com 3 campos desportivos (espaço alternativo)

Tabela 2 - Identificação dos espaços

Espaço	Descrição
1	1/3 do pavilhão + sala de ginástica
2	2/3 do pavilhão
3	Pista de atletismo + caixa de areia
4	Campo exterior descoberto (situado no interior da pista de atletismo)
5	Espaço polidesportivo coberto

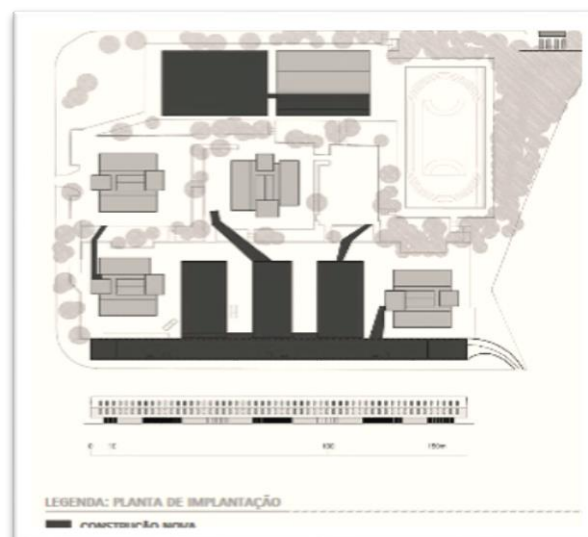


Figura 1 - Planta da Escola

3.3. O grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física insere-se no Departamento de Expressões da EBSQF, sendo composto por 11 professores e 4 estagiários. No grupo está bem patente alguma heterogeneidade, existindo professores mais velhos, que contam com uma grande experiência na lecionação da Educação Física e outros professores significativamente mais novos.

Dentro do grupo está implementado um sistema de rotação de espaços que é realizado por ordem numérica, como é possível ver na tabela apresentada anteriormente, sendo efetuado de forma periódica. As rotações ocorrem a cada seis semanas, aproximadamente, estando cada turma em dois espaços distintos por período letivo. Este sistema possibilita, assim, a passagem das turmas por todos os espaços existentes, durante o ano letivo.

3.4. O núcleo de estágio

O NEEF é composto por quatro elementos que já faziam parte da mesma turma no 1º ano do MEEFEBS, todos eles do sexo masculino. O facto de nos conhecermos previamente e de já termos uma relação próxima foi uma grande vantagem pelo facto de já termos presente alguns dos pontos fortes e fracos de cada um, onde nos entreejudámos de forma sistemática ao longo das tarefas desenvolvidas durante este ano letivo para que pudéssemos ultrapassar todas as nossas carências de formação. O trabalho colaborativo foi uma constante ao longo do ano, demonstrando-se extremamente importante uma vez que, muitas das vezes, optámos pela divisão de tarefas de modo a facilitarmos algumas das tarefas que eram necessárias desenvolver.

3.5. Caraterização da turma do 11ºB

A caraterização da turma foi elaborada com base nos questionários aplicados na primeira aula do 1º Período (aula de apresentação). Posteriormente, esta caraterização foi dada a conhecer aos restantes professores em conselho de turma, na primeira reunião intercalar.

A turma B do 11º ano integra o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias da EBSQF. A turma era, inicialmente, constituída por 28 alunos, dos quais 19 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Constata-se, imediatamente, que é uma turma pouco heterogénea no que diz respeito ao género dos alunos. Contudo, no final do 1º Período, uma aluna pediu transferência para outra escola, passando a turma a ser constituída por 18 alunos do sexo feminino e 9 do sexo masculino. No que diz respeito às idades, na altura da aplicação dos questionários, a maioria dos alunos da turma tinha 16 anos (22 alunos) e os restantes iriam completá-lo até ao final do ano civil de 2016, estando a média da turma situada na casa do 16 anos, aproximadamente. Apesar disso, existem alunos que já completaram os 17 anos, nos primeiros meses do presente ano (2017).

Após a análise e tratamento dos dados obtidos através da aplicação dos questionários, podemos tirar algumas conclusões pertinentes:

- ✚ A turma é composta, quase na sua totalidade, por alunos que já pertenciam à EBSQF no ano transato (25 alunos), havendo apenas dois alunos ingressaram na escola no presente ano letivo;
- ✚ A maior parte dos alunos reside em Coimbra ou no distrito de Coimbra, havendo apenas um aluno que reside fora do distrito;
- ✚ Uma grande quantidade de alunos (22) têm, pelo menos, um irmão no seu agregado familiar;
- ✚ Existe uma quantidade considerável de alunos que se desloca a pé para a escola e/ou demora entre 1-10 minutos no trajeto casa/escola, demonstrando que moram relativamente perto da escola;
- ✚ A turma apresenta um histórico de reprovações quase nulo, havendo apenas um aluno que já reprovou, no 11º ano;
- ✚ A turma identificou, como disciplinas favoritas, o Inglês, a Matemática, a Física e Química A e a Biologia e Geologia, o que acaba por ser normal visto tratar-se de uma turma que se encontra num Curso Científico-Humanístico de Ciência e Tecnologias. É claramente uma turma direcionada para as ciências;
- ✚ Existem elementos da turma que possuem algumas doenças crónicas, como por exemplo: Asma (3); Síndrome Vasovagal (2); Doença Celíaca (1);

- ✚ A maior parte dos alunos frequentam atividades extracurriculares (desportivas e não desportivas) onde, em muitos casos, são combinadas mais do que uma atividade por semana.

Relativamente ao perfil da turma para a disciplina de Educação Física podemos afirmar que, apesar de existirem alunos que praticavam ou estavam envolvidos em atividades desportivas extracurriculares, a turma não tinha uma grande predisposição nem gosto pela disciplina. Ficou bastante evidente logo numa fase muito precoce do ano letivo que, de uma forma geral, os alunos não apresentavam o empenho nem a intensidade exigida numa aula de Educação Física, demonstrando até, algum desinteresse e apatia no decorrer das aulas e das tarefas a desenvolver ao longo das mesmas. Apesar deste perfil evidenciado pela turma, a globalidade dos alunos possuía um bom desempenho motor, existindo sempre mais alunos nos níveis avançado e elementar comparativamente com o nível introdutório, nas diversas modalidades abordadas ao longo do ano letivo.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo do ano letivo o professor de Educação Física rege a sua prática pedagógica de acordo com três grandes domínios da prática docente, sendo eles: planeamento do ensino, realização (condução do ensino) e avaliação. Para cada um destes domínios iremos fazer uma breve abordagem reflexiva acerca das competências adquiridas e dificuldades encontradas ao longo do EP.

1. PLANEAMENTO

“O planeamento de ensino é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos.”

(Haydt, 2011)

O planeamento assume um papel fundamental para qualquer professor de Educação Física, uma vez que possibilita uma orientação das suas práticas, tendo em conta determinados objetivos a atingir e as características ou necessidades dos alunos da turma.

Planear significa analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, com o objetivo de prever eventuais alternativas, no sentido de procurar superar as dificuldades e alcançar os objetivos desejados (Haydt, 2011). De acordo com Bento (1998), o “plano” tem um papel extremamente importante na orientação do processo de aprendizagem, na apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e na ativação do comportamento de aprendizagem.

De acordo com Bueno & Salvador (2017), para o professor elaborar um bom planeamento necessita de responder a três perguntas:

- Para que ensinar? Pergunta que orienta para os objetivos;
- O que ensinar? Pergunta que orienta para os conteúdos a selecionar;
- Como ensinar? Pergunta que orienta para os métodos e técnicas utilizar.

Para Bento (1998), a atividade de planeamento dos professores devem orientar-se sobre os seguintes princípios básicos:

- Respeito das leis e princípios pedagógico-didáticos;

- Algumas exigências à personalidade do professor, como a criatividade, competência didático-metodológica e consciência (social, moral e profissional);
- Ser fiel às exigências programáticas e orientação pelos alunos;
- Conceção lata do ensino e da educação;
- Direcionar os planos para aquilo que é essencial;
- Inclusão de meios e medidas facilitadoras do trabalho, de forma a economizar tempo.

Tendo em conta a realização contínua e progressiva do ensino, o planeamento aponta a diferentes momentos, havendo a necessidade de ser realizado a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto (planos de aula) prazo.

1.1. Plano Anual

O planeamento anual surge como o primeiro nível de planeamento e preparação do ensino, abrangendo todo o ano letivo. Segundo Bento (1998), o plano anual (PA) é elaborado numa perspetiva mais global, procurando situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados para cada ano (no PNEF) são objeto de uma formulação avaliável e concreta, a “grosso modo”.

Este instrumento corresponde à adaptação do currículo nacional, definido a nível macro, ao contexto específico de cada escola. Segundo Libâneo (1994) devemos entender o PA como um guia orientador do professor, devendo este possuir uma ordem sequencial, objetividade e coerência entre os objetivos gerais e específicos, sendo também flexível. Neste sentido, o PA deve ser percecionado como algo que possui um carácter aberto e dinâmico de forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto. A ação do professor deve ter sempre em consideração a evolução das aprendizagens dos alunos e as suas necessidades ao longo de todo o processo.

Para a elaboração do PA da turma do 11^oB, foi necessário consultar uma variedade de documentos orientadores como o Projeto Educativo da Escola, a caracterização da turma (elaborada e apresentada em conselho de turma), o Regimento Interno da disciplina de Educação Física, o Plano Anual de Atividades e o

PNEF. A recolha dos vários recursos disponíveis para a lecionação da disciplina foi, também, uma das tarefas mais importantes realizadas pelo NEEF, tendo sido realizado um inventário acerca de todo o material disponível para as aulas (no caso dos recursos materiais). Através do auxílio destes documentos foi possível preparar e planejar, de uma forma mais pormenorizada, as atividades a realizar ao longo do ano letivo, como por exemplo: seleção e calendarização das matérias a abordar, de acordo com a rotação dos espaços; definição dos objetivos e conteúdos específicos para cada unidade didática (UD); definição das estratégias gerais e específicas de ensino; definição dos moldes em que decorre a avaliação, tendo em consideração os critérios de avaliação para o ensino secundário, devidamente aprovados em Conselho Pedagógico. Apesar de este documento ter sido elaborado especificamente para cada turma, o trabalho colaborativo entre todos os elementos do NEEF foi muito importante devido ao facto de existirem trabalhos preparatórios semelhantes nas diversas turmas.

Este tipo de planeamento foi fundamental ao longo do ano letivo, sendo extremamente importante para guiar a prática pedagógica e servindo como base para a construção das diferentes UD que iriam ser abordadas ao longo do ano letivo. O PA foi pensado e construído para atender às características, necessidades e especificidades de cada turma, existindo sempre a necessidade de se realizarem pequenos ajustamentos ao longo da lecionação das várias UD, dado o seu carácter aberto e flexível. Estes pequenos ajustamentos foram realizados ao nível dos objetivos específicos a atingir pela turma em cada UD ou das estratégias a utilizar ao longo da lecionação das mesmas.

1.1.1. Planeamento das matérias

A seleção das matérias a lecionar ao longo do ano letivo foi efetuada pelo núcleo de estágio, em conjunto com o professor cooperante, numa das reuniões realizadas antes do início oficial do ano letivo. Esta seleção, para além de ter sido feita de acordo com a respetiva rotação de espaços para cada professor do grupo disciplinar, teve também em conta as matérias abordadas no ano letivo anterior, com intuito de evitar a lecionação repetida de matérias, em anos consecutivos. As únicas matérias que iriam ser obrigatoriamente repetidas seriam as modalidades de ginástica e atletismo, devido às especificidades dos espaços 1 e 3.

Tendo em conta que todos os elementos do NEEF lecionavam a turmas do 11º ano de escolaridade, ocupando simultaneamente os mesmos espaços, juntamente com o professor cooperante, ficou acordado que as matérias a lecionar ao longo do ano letivo seriam iguais para todos os estagiários. De seguida, serão apresentadas as matérias lecionadas ao longo do ano letivo, de acordo com o período de tempo dedicado e os espaços ocupados.

Tabela 3 - Distribuição das matérias por período e espaço

Unidade Didática	Período letivo	Calendarização	Espaço
Ginástica (Solo/Apar.)	1º	19 de Setembro a 28 de Outubro de 2016	1
Badminton	1º	31 de Outubro a 16 de Dezembro de 2016	2
Atletismo	2º	3 de Janeiro a 10 de Fevereiro de 2017	3
Andebol	2º	13 de Fevereiro a 4 de Abril de 2017	4
Tag Rugby	3º	19 de Abril a 6 de Junho de 2017	5 e 1

Ao longo do ano letivo foram dedicados dois blocos de 90 minutos semanais (2ª e 4ª feiras) à disciplina de Educação Física. Isto perfaz um total de 62 aulas com a duração de 90 minutos ou 124 blocos de 45 minutos. Importa, também, referir que em todos os períodos foram realizados os testes de condição física (um por período) de acordo com a bateria de testes do *Fitnessgram*.

1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas (UD) surgem como o segundo nível de planeamento e “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 1998). De acordo com o mesmo autor, o planeamento das UD procura garantir a sequência lógica e metodológica da matéria de ensino a lecionar, organizando as atividades de forma a regular e orientar a ação pedagógica. Siedentop (2008) afirma que o objetivo das UD é garantir que todos os alunos possam alcançar os objetivos estabelecidos, independentemente das suas diferenças individuais.

Tal como acontece com o PA, as UD deve ser percecionadas como algo que possui um carácter aberto e dinâmico de forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto. É, por isso, natural que possam surgir certos reajustamentos no decorrer do seu processo de implementação, sempre que o professor achar que é adequado.

Segundo Bento (1998), os objetivos da UD só podem ser alcançados de forma gradual sendo, por isso, fundamental, a realização de uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo. Neste sentido, as primeiras aulas de cada uma das UD lecionadas foram sempre dedicadas à avaliação inicial dos alunos – avaliação diagnóstica. De acordo com o PNEF para o ensino secundário, eram selecionados determinados conteúdos que considerámos de base, com o intuito de verificar se os alunos possuíam os requisitos mínimos necessários para aquisição de outros conteúdos de maior grau de complexidade, no decorrer da UD. Só através dos resultados obtidos pelos alunos, na avaliação diagnóstica de cada modalidade, seria possível a definição de objetivos realistas a atingir, bem como as estratégias de ensino a utilizar, que possibilitassem a consecução dos objetivos propostos. Após uma análise e reflexão acerca dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação inicial das diversas modalidades procedia-se, então, à construção das UD, tendo sempre em consideração as reais capacidades e características dos alunos da turma.

Para a elaboração de todas as UD das várias modalidades, o NEEF decidiu manter uma estrutura idêntica em todas, sendo feita uma breve introdução histórica e caracterização de cada modalidade, apresentação dos vários tipos de recursos disponíveis (temporais, espaciais, materiais e humanos) para a consecução da UD, descrição dos conteúdos a abordar, definição da extensão e sequenciação dos conteúdos, apresentação das várias progressões pedagógicas, seleção dos objetivos a atingir no final da UD (gerais e específicos) de acordo com o PNEF, seleção das estratégias a utilizar para o ensino das matérias (gerais e específicas) e a seleção dos moldes em que se iria realizar a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). De forma a economizar algum tempo, o NEEF optou pela divisão de tarefas que seriam semelhantes em todas as UD, tendo este trabalho colaborativo demonstrado ser bastante produtivo.

Ao longo do 1º do MEEFEBS, na unidade curricular de Didática da Educação Física, já tínhamos tido a experiência de elaborar uma UD mas em contexto fictício.

Este tipo de tarefas, desenvolvidas ao longo do ano transato, tinham em vista a nossa preparação na elaboração de documentos orientadores como é o caso da UD, revelando-se uma excelente ajuda no decorrer deste ano letivo. Para além da bagagem que fomos adquirindo com estas tarefas, a consulta de materiais importantes para a conceção deste tipo de documentos, foi também algo bastante proveitoso.

A primeira UD elaborada neste ano letivo, relativa à modalidade de ginástica de solo e aparelhos, trouxe-nos algumas dificuldades pelo facto de ser a primeira UD aplicada em contexto real, com alunos reais, onde foi necessários elaborar objetivos realistas que se enquadrassem com o nível apresentado pelos alunos da turma. Estes objetivos tinham em vista a superação das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos com um nível de desempenho mais baixo mas, ao mesmo tempo, visavam também os alunos com um nível de desempenho avançado, através da seleção de objetivos mais ambiciosos. Apesar de todas as dificuldades iniciais sentidas, o mais importante foi que tínhamos já bem presente todos os aspetos que uma UD bem estruturada deveria ter, onde as dificuldades sentidas transforma-se em ensinamentos bastante úteis para a elaboração das restantes UD.

Em todas as UD foi elaborada uma extensão e sequência dos conteúdos, adequadas às necessidades dos alunos e de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente, que foram sempre devidamente cumpridas, excetuando as situações em que foi necessário realizar alguns ajustamentos devido, por exemplo, às condições meteorológicas.

Na UD de ginástica de solo e de aparelhos optámos por adotar um estilo de ensino por tarefas com pequenos grupos, sendo também utilizado o ensino recíproco de forma constante, uma vez que dentro dos grupos os alunos tinham a função de praticar e, ao mesmo tempo, realizar as ajudas aos colegas que precisavam. Sendo uma modalidade individual, em todas as aulas era dedicado um tempo ao aperfeiçoamento técnico das várias habilidades inerentes às duas vertentes da ginástica. As aulas de ginástica de solo funcionavam por estações, numa fase inicial, passando posteriormente a realizar-se por filas. Através da realização dos exercícios por filas, a turma estava mais controlada e todos os alunos estavam a fazer os mesmos elementos gímnicos, sendo mais fácil controlar o que cada aluno fazia. Os exercícios realizados ao longo das aulas tinham em vista a preparação dos alunos

para a avaliação sumativa, realizada através da apresentação de uma sequência gímnica elaborada a pares. Foram elaborados grupos de trabalho homogéneos com o intuito de me poder focar mais nos grupos com um nível de desempenho mais baixo. Nas aulas de ginástica de aparelhos, as tarefas propostas ao longo das aulas eram realizadas todas à base de estações com grupos de trabalho homogéneos, havendo alguma diferenciação pedagógica tendo em conta as grandes diferenças existentes entre os alunos nesta vertente da ginástica.

Na UD de badminton voltou a ser usado, de forma predominante, o estilo de ensino por tarefas com a turma organizada em grupos heterogéneos. Grande parte dos exercícios eram realizados em grupos com igual número de elementos havendo, por isso, uma necessidade de organizar grupos heterogéneos, onde se procurou colocar os alunos mais proficientes junto de alunos menos proficientes de modo a que estes pudessem ter um auxílio maior, permitindo a sua evolução. Numa fase inicial da UD foi dada uma maior incidência à constante repetição dos vários batimentos associados à modalidade com o principal intuito de aperfeiçoar os gestos utilizados durante o jogo formal. A partir do momento que se passou para a exercitação e consolidação dos conteúdos, a utilização da competição através de torneios de pares foi uma solução para motivar os alunos e, ao mesmo tempo, permitir que pudessem estar em constante prática.

Na UD de Atletismo as aulas decorreram, sobretudo, através de um ensino por vagas, tendo sempre em consideração o número de alunos por vaga aquando do planeamento das tarefas. Apesar de as aulas terem funcionado, essencialmente, por vagas, o tempo de empenhamento motor dos alunos foi elevado, bem como intensidade dos exercícios. Os estilos de ensino predominantemente utilizados foram os estilos de ensino por comando e o ensino por tarefas. Nas várias tarefas, as partidas eram sempre controladas por nós, de acordo com o sinal de partida (“Aos seus lugares”; “Pronto”; “Sinal sonoro”), havendo um controlo do ritmo de prática de forma eficaz. Quanto à formação de grupos, estes eram heterogéneos ou homogéneos, dependendo sempre da vertente do atletismo a ser lecionada. No caso da corrida de velocidade e da corrida com barreiras foram organizados grupos mais homogéneos com o principal objetivo de aumentar a competição saudável entre alunos com um nível semelhante, mantendo-se mais motivados durante a aula e procurando a autossuperação de forma constante. No caso da corrida de estafetas,

foram organizados grupos mais heterogéneos com o principal objetivo de equilibrar as equipas e a competição entre elas, procurando, ao mesmo tempo, que os alunos mais aptos pudessem aconselhar e ajudar os alunos menos aptos. A meio da UD, numa fase de maior exercitação e consolidação dos conteúdos, a competição e a medição dos tempos foi bastante utilizada, funcionando como estratégia de estimular os alunos para a prática, mantendo-os motivados.

No que diz respeito à UD de andebol as aulas decorreram, sobretudo, através de situações jogadas, com o objetivo de que os alunos compreendessem o jogo taticamente e resolvessem os problemas encontrados no mesmo, desenvolvendo as habilidades técnicas também no próprio jogo. O estilo de ensino mais utilizado foi, sem dúvida, o ensino por tarefas, apesar de ter sido utilizado o ensino por comando, em algumas situações. Durante as aulas optou-se pela divisão dos alunos de acordo com os grupos de nível, sendo elaborado grupos homogéneos que se mantinham juntos ao longo de toda a aula. Esta situação foi benéfica, quer para os alunos com um nível de desempenho inferior, quer para os alunos com um nível de desempenho superior, uma vez que iria aumentar o empenhamento motor de parte a parte. Tal como aconteceu em UD anteriores, na exercitação e consolidação dos conteúdos dedicou-se um maior tempo ao jogo formal com o principal intuito de os alunos poderem desenvolver os aspetos técnicos e táticos associados à modalidade.

Por último, na UD de tag rugby o estilo de ensino utilizado durante a lecionação das aulas voltou a ser o ensino por tarefas. Ao contrário da modalidade coletiva lecionada anteriormente, os alunos apresentaram um nível inicial bastante baixo nesta modalidade, havendo poucos alunos com um nível de desempenho visivelmente superior em relação aos restantes alunos. Neste sentido, grande parte das vezes optou-se pela divisão da turma em grupos heterogéneos, revelando-se bastante benéfico porque permitiu uma boa integração de todos os alunos. Durante as aulas eram realizadas situações mais analíticas, com vista ao desenvolvimento dos aspetos mais técnicos associados à modalidade mas, também, situações reduzidas com intuito de desenvolver nos alunos os principais princípios de jogo do tag rugby. Dado ao baixo nível inicial apresentado pelos alunos nesta UD, a evolução de alguns alunos foi percecionada de forma mais nítida.

1.3. Planos de Aula

“Cada aula fornece um contributo totalmente específico, apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade. Tem que assumir sempre uma função concreta, na qual se reflitam, de forma bem proporcionada, as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino mais lato em que se inclui.”

(Bento, 1998)

Os planos de aula surgem, então, como terceiro e último nível do planeamento, apoiando-se nos planeamentos a longo e médio prazo. Para (Bento, 1998), os planos de aula, para além de uma atenção dada à matéria a lecionar, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, devem ter uma atenção especial na precisão dos seus objetivos (já estabelecidos na UD).

O NEEF decidiu adotar o modelo de plano de aula que nos foi fornecido para as aulas práticas da unidade curricular de Didática da Educação Física, do 1º ano do MEEFEBs. Esse modelo era composto por um cabeçalho onde era indicado o nome do professor estagiário, a turma, a hora e data da aula, a duração da aula, o número da aula, o número da aula em função do total de aulas dedicadas à lecionação da UD, o espaço utilizado, o número de alunos previsto, a função didática, os objetivos específicos da aula e os recursos materiais necessários. Seguidamente estava presente o corpo do plano de aula descritos os exercícios com a respetiva duração, bem como as suas componentes críticas e critérios de êxito. No fim do modelo de plano de aula encontrava-se um espaço que era dedicado à fundamentação das opções tomadas onde eram apresentadas as várias razões pela qual tínhamos selecionado determinado tipo de tarefa, o tipo de formação dos grupos e até alguns dos materiais utilizados.

De acordo com Bento (1998), uma aula de Educação Física racionalmente organizada estrutura-se, normalmente, em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. O corpo do modelo de plano de aula adotado pelo NEEF estava, também, estruturado de uma forma bastante semelhante, dividindo-se em:

1. Parte inicial da aula;
2. Parte fundamental da aula;
3. Parte final da aula.

A parte inicial da aula foi, em todas as aulas, dedicada à preleção inicial e à realização de um aquecimento. Durante a preleção inicial eram transmitidos aos

alunos os objetivos específicos de cada aula, ou era aproveitado esse tempo para serem introduzidas algumas noções teóricas acerca da modalidade (caso a função didática fosse a de introdução) e, até mesmo, recordar ou consolidar conteúdos anteriores (caso a função didática fosse a de exercitação ou consolidação). O tempo dedicado ao aquecimento era aproveitado para promover a ativação dos sistemas corporais dos alunos, deixando o seu organismo preparado para a realização dos restantes exercícios da aula. Esta turma nunca demonstrou um grande empenhamento nem intensidade na realização dos exercícios e, por isso, numa fase inicial do ano letivo, os aquecimentos eram realizados através de um estilo de ensino por comando (exercícios à base da corrida contínua e da mobilização articular). Foram realizadas algumas experiências através da implementação de jogos lúdicos, no entanto, devido ao fraco empenho da turma, acabavam por não aquecer como seria pretendido, voltando ao estilo de ensino por comando e ao controlo do aquecimento da parte do professor. A meio do ano letivo, como estava a ser lecionada uma modalidade coletiva voltaram a ser feitas experiências ao nível do aquecimento, passando a ser feitos jogos lúdicos ou atividades pré-desportivas, verificando-se uma melhor resposta da turma para com estes exercícios, tendo os alunos começado a aplicar uma maior intensidade e empenho nos exercícios. A partir desse momento, começaram a realizar-se aquecimentos mais específicos, permitindo que comesçassem a ser trabalhados alguns dos objetivos específicos da aula, na parte inicial da aula.

Na parte fundamental da aula eram estruturados e organizados exercícios que possibilitassem a consecução dos objetivos específicos de cada aula, com uma ordem crescente de intensidade e complexidade. No caso das modalidades individuais (ginástica, badminton e atletismo) os exercícios eram, numa fase inicial, mais analíticos onde se pretendia a aquisição e aperfeiçoamento das técnicas associadas a cada modalidade e, numa fase mais intermédia da UD, eram realizados exercícios que permitissem a execução das técnicas de forma global e constante, onde a competição poderia ser usada de forma saudável, ajudando os alunos a procurarem a autossuperação. Nas modalidades coletivas (andebol e tag rugby), apesar de também terem existido exercícios analíticos para a aquisição de técnicas básicas fundamentais associadas a cada modalidade, os exercícios eram, maioritariamente, compostos por situações reduzidas que eram, por vezes, condicionadas de acordo

com os objetivos que se pretendiam alcançar. Através da aplicação de situações de jogo reduzidas e condicionadas, os alunos poderiam evoluir, não só os conteúdos técnicos, mas também os conteúdos táticos associados às modalidades coletivas. Nas fases finais das UD, era dedicado mais tempo a situações de jogo formais, através de pequenos torneios, promovendo alguma competição saudável entre os alunos da turma.

Na parte final da aula era, então, promovido um retorno à calma, através da realização de uma sequência de alongamentos dos principais grupos musculares, com vista a baixar o ritmo cardíaco e a prevenção de lesões. Nas duas primeiras semanas do ano letivo essas sequências de alongamentos eram dadas por nós, no entanto, a partir da terceira semana começámos a nomear, em todas as aulas, um aluno diferente para realizar uma sequência de alongamentos para a turma. Esta estratégia promove o sentido de responsabilidade dos alunos e aumenta a sua autonomia. Por último, os alunos eram reunidos e realizava-se uma pequena conversa com eles acerca dos exercícios realizados na aula, conteúdos abordados e principais dificuldades sentidas.

O planeamento das aulas foi o nível de planeamento que mais dificuldades proporcionou, principalmente numa fase bastante precoce do ano letivo. A pouca experiência levou a que, muitas vezes, surgissem dúvidas e inseguranças na criação e/ou seleção de exercícios que se enquadrassem com os objetivos específicos a atingir em determinada aula. Para além destes problemas, esteve sempre associada alguma dificuldade na determinação da duração de cada exercício proposto, de forma a proporcionar aos alunos o tempo de empenhamento motor e a intensidade adequado a cada situação. Estas situações levavam a que fosse sempre dedicado um maior tempo para elaborar os planos de aula, na procura e reflexão acerca dos objetivos que melhor se ajustavam à especificidade da aula. Naturalmente, com o desenrolar do ano letivo, muitas das dificuldades apresentadas foram-se dissipando devido à experiência que se foi ganhando na elaboração de diversos planos.

Associado ao plano de aula, vem a tão importante ação de refletir acerca das nossas práticas, após a sua aplicação. Nas reflexões de aula eram abordados aspetos positivos ou negativos dos exercícios propostos no plano de aula, bem como a nossa prestação nas várias dimensões da intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima,

disciplina e decisões de ajustamento). Ao mesmo tempo, eram apresentadas algumas sugestões de melhorias em situações futuras.

2. REALIZAÇÃO

Após as tarefas de planeamento previamente realizadas, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino, constituindo um momento fulcral do processo de ensino-aprendizagem (Quina, 2009). Nesta fase, o professor deverá proceder à aplicação prática de todos os processos já planeados, com vista a obtenção dos objetivos pretendidos, tendo sempre em consideração as várias dimensões da intervenção pedagógica.

Segundo Siedentop (1998) existem quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem que se encontram presentes, de forma simultânea, em qualquer episódio de ensino, sendo elas: dimensão instrução, dimensão gestão, dimensão clima e dimensão disciplina.

Seguidamente, para além da apresentação de uma reflexão de cada uma das dimensões apresentadas anteriormente, serão, também, realizadas breves reflexões acerca das decisões de ajustamento que foram sendo tomadas aquando da aplicação dos vários tipos de planeamento ao longo do ano letivo.

2.1. Instrução

“A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as actividades objecto de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê, o como e o porquê fazer”.”

(Quina, 2009)

A instrução tem uma grande importância durante a intervenção pedagógica do professor, uma vez que é através dela que existe a transmissão da informação específica aos alunos. Esta dimensão de intervenção pedagógica engloba vários momentos como a preleção inicial, a demonstração, o questionamento e o *feedback* pedagógico.

As preleções foram realizadas em todas as aulas, com o principal objetivo de fornecer aos alunos informações acerca da aula ou do seu desempenho durante a

aula. No início da aula realizávamos uma preleção com o intuito de indicar aos alunos quais os objetivos específicos da aula, bem como as tarefas a realizar. Para além disso, aproveitávamos, também, para realizar uma breve recapitulação dos objetivos e conteúdos trabalhados na aula anterior, sendo utilizado o questionamento com alguma frequência. As preleções finais tinham como objetivo principal realizar uma reflexão conjunta com os alunos acerca dos objetivos da aula, sendo realizada uma breve revisão dos conteúdos desenvolvidos, bem como dos aspetos positivos e negativos da aula. Em todos os momentos dedicados à instrução, a nossa principal preocupação foi transmitir a informação de forma clara, concisa, pertinente e objetiva, procurando economizar o máximo de tempo possível, com a turma toda atenta e sobre o nosso campo visual para termos maior controlo sobre os alunos. Este último ponto é extremamente importante uma vez que, segundo Rodrigues J. (1992), fornecer instrução com o professor no meio dos alunos, ou com alunos nas suas costas, é indicador de falta de cuidado, podendo levar à ocorrência de comportamentos de indisciplina. Na fase inicial do ano letivo, foram demonstradas algumas dificuldades ao nível do controlo da turma durante os momentos de instrução, verificando-se várias situações em que os alunos apresentavam, constantemente, conversas paralelas. Neste sentido, foi necessário desenvolver algumas estratégias e para cativar os alunos nestes momentos, sendo visível uma clara evolução neste capítulo.

A demonstração foi uma ferramenta bastante utilizada ao longo das várias UD com o principal intuito de complementar os momentos de instrução verbal, fornecendo aos alunos uma imagem global daquilo que pretendíamos. Segundo Tonello & Pellegrini (1998) citando Magill (1989) a “(...) *aprendizagem de qualquer habilidade motora pode ser facilitada desde que o modelo contenha toda a informação que é crítica para a execução dessa mesma habilidade*”. Como possuímos um bom nível de desempenho motor na generalidade das modalidades, as várias demonstrações eram realizadas por nós, auxiliados por um ou mais alunos. Contudo, recorremos, também, a determinados alunos que dominassem perfeitamente os conteúdos a lecionar, utilizando-o como agente de ensino. Uma das nossas maiores preocupações, foi a disposição dos alunos da forma mais enquadrada possível, de forma a que vissem todos a mesma perspetiva da demonstração. Os meios gráficos auxiliares foram uma estratégia utilizada com alguma frequência, complementando a

instrução verbal e a demonstração, fornecendo uma imagem mais completa de certos conteúdos técnicos, ou táticos (nas modalidades coletivas).

O questionamento foi, também, utilizado de forma quase recorrente em quase todas as aulas. Através da colocação de questões aos alunos pretendíamos, não só lembrar determinados conteúdos que eventualmente poderiam estar esquecidos, mas, também, verificar se os alunos estavam a acompanhar devidamente os conteúdos que iam sendo introduzido ao longo das aulas, obrigando os alunos a estar mais concentrados e atentos aos momentos de instrução.

O *feedback* pedagógico foi o capítulo da instrução onde sentimos uma maior evolução, tendo em conta algumas dificuldades que enfrentámos numa fase inicial do ano letivo. Segundo Quina (2009) citando Carreiro da Costa (1988), o *feedback* pedagógico pode ser entendido como toda a reação do professor (verbal ou não) à prestação motora ou cognitiva do aluno. Uma das nossas principais preocupações consistia no fornecimento do *feedback* de forma bastante frequente, mostrando uma maior presença na aula e, ao mesmo tempo, fazendo os alunos perceber que estávamos constantemente a monitorizar a sua prática. No início do EP nem sempre conseguíamos fornecer o *feedback* de forma específica e focada nos objetivos estabelecidos para a aula, verificando-se, em vez disso, uma preocupação excessiva em fornecer *feedback* mais avaliativo e relacionado com a gestão e funcionamento dos exercícios. Apesar disso, com o desenrolar do EP fomos conseguindo evoluir neste capítulo, começando a diversificar o *feedback* pedagógico quanto ao seu objetivo (avaliativo, interrogativo, descritivo, prescritivo). Numa fase mais introdutória das UD a maioria dos *feedbacks* eram descritivos, prescritivo, e interrogativos, onde tentávamos fazer os alunos perceber o erro que estavam a executar, indicando posteriormente o que era necessário modificar ao nível do gesto técnico para que o houvesse maior sucesso na sua execução. Numa fase mais avançada das UD os *feedback* passavam a ser mais prescritivos e avaliativos. Relativamente à sua forma, ao longo das várias aulas, o *feedback* mais privilegiado foi auditivo e o visual, apesar de serem, também, fornecidos *feedback* quinestésicos. No que concerne à direção do *feedback* procurámos, sempre que possível, individualizá-los ao máximo, no entanto, sempre que se verificava que existia algum erro a ser cometido pela generalidade dos alunos, direcionava-se o *feedback* para a turma inteira. Para além destes tipos de *feedback*, a interação positiva com os alunos foi sempre privilegiada com o principal

intuito de manter os alunos motivados e empenhados nas tarefas. O acompanhamento da prática subsequente ao fornecimento do *feedback*, através do fecho do seu ciclo, foi outro aspeto em que sentimos uma grande evolução no decorrer deste EP.

2.2. Gestão

No trabalho pedagógico diário, o professor necessita de realizar um conjunto de tarefas para o bom desenrolar de uma aula: gerir o uso do tempo de aula direcionado para a aprendizagem; promover a motivação ou mobilizar os alunos para o processo de aprendizagem; desenvolver os conteúdos, atendendo às necessidades do grupo e a possíveis necessidades e limitações/dificuldades individuais. Para além destas tarefas, o professor necessita, também, de lidar com a imprevisibilidade das situações geradas na sala de aula, fazendo uso do saber docente construído (Rodrigues M. , 2011).

Em relação à gestão do tempo de aula, de uma forma geral, todas as aulas iniciaram e terminaram sempre de acordo com o horário previsto no plano de aula. Para que tal acontecesse fomos obrigados a criar certas rotinas de acordo, também, com a especificidade de cada UD. No que à gestão do tempo dos exercícios diz respeito, este foi um dos aspetos que mais dificuldades proporcionou no início do EP, onde nem sempre foi possível cumprir com os tempos previstos no plano de aula, uma vez que, para além do tempo dedicado para cada exercício, tínhamos de ter, também, em consideração o tempo gasto nas várias transições entre exercícios, bem como as organizações para o mesmo.

No sentido de rentabilizar o tempo de prática dos alunos e aumentar o seu tempo de empenhamento motor durante as tarefas propostas, foram adotadas algumas estratégias de gestão, tais como: a preparação prévia de todo o material necessário e a sua organização nos devidos espaços da aula, ainda antes do início da mesma, evitando que fosse perdido tempo durante a aula na organização e estruturação das tarefas a realizar; formação atempada de grupos de trabalho que se iriam manter ao longo de toda a aula; elaboração das tarefas de acordo com o tamanho da turma, contemplando exercícios que não envolvessem muito tempo de espera entre repetições; formação de grupos homogéneos ou heterogéneos de

acordo com a especificidade da aula ou da UD. Este tipo de tarefas, realizadas de forma sistemática ao longo do ano letivo, permitiram a diminuição de tempo dedicado a episódios de gestão, contribuindo para um aumento do tempo de prática dos alunos. Contudo, apesar de os planos de aula terem sido elaborados e pensados sempre com o intuito de reduzir os tempos gasto na transição e organização e de serem criadas várias estratégias, com vista o aumento do empenhamento motor dos alunos, convém, referir que a turma nem sempre apresentou o empenho e intensidade ideal, tendo-se verificado, em algumas aulas, demasiado tempo perdido em transições e organizações entre os exercícios.

No que diz respeito à dimensão da gestão de aula, acreditamos que desenvolvemos competências suficientes, que nos possibilitem a máxima rentabilização do tempo de aula. Consideramos, também, que as várias estratégias utilizadas ao longo de todo o EP foram uma grande ajuda, permitindo um aumento do tempo de prática dos alunos.

2.3. Clima

O clima da aula pode ser definido como uma “(...) *calidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser apreendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo*”. (Gómez, 2012, citando Martínez, 1996, p.118)

Posto isto, a dimensão clima assume um papel de grande importância no desenrolar de um processo de ensino favorável à aquisição das aprendizagens pelos alunos, pois a ausência de um clima positivo de sala de aula, diminui o sucesso académico dos alunos, e aumenta as atitudes negativas em relação ao professor (Pereira, 2017, citando Sprinthall e Sprinthall, 1993).

As ações adotadas pelo professor têm uma grande influência na promoção de um clima positivo no desenrolar de toda a aula. Neste sentido, ao longo do ano,

adotámos determinadas estratégias com o principal intuito de fomentar um clima propício ao desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos. São exemplos dessas estratégias: o fornecimento de uma grande quantidade de *feedback* positivo, de forma a aumentar os índices de motivação dos alunos; estabelecer uma relação adequada professor-aluno; transmitir entusiasmo aos alunos no decorrer das tarefas; participar com os alunos em algumas tarefas. Na turma em questão, apesar de ter existido, na maior parte das aulas, um clima positivo, era bastante claro que uma grande parte dos alunos não praticam, de forma regular, atividades desportivas. Os alunos nem sempre apresentaram o empenho mais indicado, existindo alguns alunos que demonstravam muita apatia durante as aulas e na realização das tarefas propostas. Procurou-se, sempre que possível, utilizar a maior variedade de exercícios possível, trazendo situações novas de forma a manter os alunos motivados, no entanto, a turma nem sempre correspondeu da forma esperada. A estratégia que melhor resultou na promoção de um clima positivo na aula, foi a utilização da competição durante as várias UD, verificando-se uma atitude e um empenho diferente sempre que era utilizado.

2.4. Disciplina

Esta dimensão da intervenção pedagógica encontra-se intimamente relacionada com a dimensão clima, sendo fortemente afetada pelas dimensões instrução e gestão. De acordo com Siedentop (2008), uma disciplina eficaz implica uma estratégia positiva, proactiva, centrada no desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados dos alunos, e apenas é alcançada quando existe uma clara identificação de quais os comportamentos julgados apropriados.

A indisciplina manifesta-se a propósito de uma situação pedagógica, isto é, todos os comportamentos têm origem numa determinada situação específica, referindo-se às características da mesma (Oliveira M., 2002). As aulas de Educação Física apresentam-se com características especiais, tornando-as mais propícias a problemas de indisciplina devido à envolvimento dos espaços ou materiais (pavilhões, ginásios, espaços abertos e ao ar livre, diversidade de materiais) e ao seu carácter menos estruturado e mais aberto (Oliveira M., 2002, citando Sherman, 1975; Vogler e French, 1983; White, 1990).

Em relação a este aspeto, não se pode afirmar que a turma fosse problemática em relação a comportamentos de indisciplina, no entanto, alguns alunos eram bastante conversadores perturbando, muitas vezes, os momentos de instrução. Sentiu-se mesmo a necessidade de, em algumas aulas, interromper esses momentos no sentido de voltar a captar a atenção dos alunos, levando à criação de uma diversidade de estratégias para que tal não voltasse a ocorrer, tais como: utilização de questionamento e direcioná-lo para os alunos que se encontravam a conversar; utilização da punição sempre que os alunos voltavam a repetir os comportamentos. De acordo com Oliveira M. (2002), nenhum sistema disciplinar é infalível e, por isso, a escolha de um dado método de controlo da disciplina da turma depende sempre do professor na sua globalidade, de acordo com as suas crenças e do que é esperado que transmita aos alunos.

No que diz respeito aos comportamentos dos alunos, sempre que se verificavam comportamentos fora da tarefa, tentámos ignorá-los, sempre que possível, pois não interferiam com o bom desenrolar da aula ou das tarefas propostas. Sempre que se verificavam comportamentos de desvio, que afetavam o desenrolar das tarefas propostas ou interferiam na obtenção dos objetivos específicos da aula, a intervenção era imediata através de uma repreensão verbal ou utilizando a punição. Sempre que optávamos pela última, procurámos sempre ser coerentes e justos, aplicando-os no momento em que os comportamentos tinham ocorrência. Importa, também referir, que os comportamentos tiveram uma ocorrência muito reduzida no decorrer do ano letivo. Apesar de tudo, defendemos a opinião de Rosado (1990), citado por Cordeiro *et al.* (2000), quando afirma que a questão essencial dos comportamentos inapropriados não se encontra no ato de castigar os alunos mas em transformar esses comportamentos em condutas úteis e produtivas

2.5. Decisões de Ajustamento

O professor de Educação Física necessita de estar sempre preparado com um “plano B” no sentido de antecipar ou dar resposta a qualquer condicionante que possa ocorrer antes e/ou durante a aula. Nesta fase, para além de alguma experiência, o professor deve ter uma excelente capacidade de improviso, adaptando o planeamento às condições de realização com que se depara ou reformulando completamente o

plano de aula, tendo sempre em vista a maximização do tempo de empenhamento motor dos alunos.

Muitas das decisões de ajustamento realizadas ao longo do ano letivo ocorreram devido a situações esporádicas, tais como:

- Condições climatéricas que impossibilitavam a realização da aula no exterior ou condicionavam o espaço de aula, reduzindo em demasia o espaço disponível (quando nos encontrávamos nos espaços 3 e 4). Quando tal acontecia, tínhamos de ajustar a aula a espaços mais reduzidos dentro dos espaços cobertos, algo que nem sempre permitiu o melhor tempo de empenhamento dos alunos devido à grande dimensão da turma;
- Quantidade significativamente reduzida de alunos disponíveis para a realização da aula prática, levando a um reajustamento dos exercícios que estavam previamente estruturados e organizados para a totalidade da turma, bem como a própria reformulação dos grupos de trabalho que estavam inicialmente previstos;
- Modificação dos grupos no decorrer da aula, alternando entre grupos homogéneos ou heterogéneos, ou permutando determinados alunos de grupo.

A maior parte das decisões de ajustamento realizadas ocorreram nas UD de atletismo e de andebol por se tratarem de modalidades lecionadas em espaços exteriores descobertos, havendo uma grande interferência das condições climatéricas quando estas se verificavam adversas. Posto isto, foi essencialmente nestas UD, que a nossa capacidade criativa e de improviso ficou mais desenvolvida devido à necessidade constante de haver sempre um planeamento alternativo.

3. AVALIAÇÃO

“Procedimiento que se emplea para determinar el valor o la utilidad de un proceso o de una cosa; mediante la evaluación educacional puede verificarse la eficacia de la enseñanza o el valor de una experiencia de aprendizaje, desde el punto de vista del logro por parte de los alumnos, de los objetivos, de la educación”.

(Sánchez, 1996, citando Phillips, 1974)

Num sentido amplo, a avaliação supõe a realização de um conjunto de ações que se encontram encaminhadas para a obtenção de informação significativa que, após ser devidamente analisada e interpretada, possibilita a elaboração de um juízo de valor, procedendo-se, assim, a uma tomada de decisão acerca dos diferentes elementos e fatores que interagem no sistema educativo (Álvarez, *et al.*, 2004).

Segundo Lemos *et al.* (1994) a avaliação tem uma função determinante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, atuando como reguladora e orientadora do percurso escolar e aprendizagens dos alunos. Já segundo Cardinet (1993), as três funções fundamentais da avaliação são: regular, orientar e certificar. Os objetivos principais da avaliação são a verificação dos conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas nos alunos, aferição do grau de cumprimento das metas curriculares para os diversos níveis de ensino e conhecer o estado do ensino para que se possa retificar procedimentos e reajustar o ensino aos objetivos curriculares estabelecidos previamente (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Ribeiro (1999) identifica três momentos principais que funcionam como pilares do processo avaliativo: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

3.1. Avaliação Diagnóstica

“A avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.”

(Ribeiro, 1999)

Segundo Nobre (2006), não existe um momento específico para realizar a avaliação diagnóstica, podendo esta ser realizada em qualquer momento ou período de ensino, desde que se iniciem novas UD ou o professor sinta a necessidade de identificar causas de dificuldades apresentadas pelos alunos. Esta avaliação inicial deve permitir o conhecimento dos alunos, criando grupos com as mesmas características ou necessidades (Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010, citando Rosado e Colaço, 2002). De acordo com os mesmos autores, citando Aranha (2004), é através da avaliação diagnóstica que se definem os objetivos, estratégias e metodologias a utilizar para iniciar o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações diagnósticas das várias UD lecionadas ao longo do ano letivo foram realizadas sempre na primeira ou nas duas primeiras aulas de cada UD. Para a consecução da avaliação inicial de cada modalidade, eram selecionados os conteúdos presentes no PNEF para o ensino secundário, sendo selecionados determinados conteúdos que considerámos de base, com o intuito de verificar se os alunos possuíam os requisitos mínimos necessários para aquisição de outros conteúdos de maior grau de complexidade, no decorrer da UD. Para recolhermos os dados de desempenho dos alunos foi concebida uma grelha de observação de “malha fina” que continha os conteúdos que pretendíamos avaliar. O procedimento de registo dos dados de desempenho dos alunos baseava-se em três categorias, para cada conteúdo, de acordo com as componentes críticas dos gestos técnicos ou táticos a observar. Neste sentido, os níveis a atribuir ao desempenho do aluno referente a cada conteúdo ou gesto a executar eram os seguintes:

- Não executa (1) - Não consegue executar ou executa com muitas falhas;
- Executa (2) - Executa com poucas falhas;
- Executa Bem (3) - Executa sem falhas.

Após a recolha dos dados de desempenho dos alunos, procedíamos a uma análise e reflexão mais profunda relativamente aos mesmos que nos possibilitava distribuir os alunos da turma de acordo com os três níveis de desempenho, organizando-os alunos em: nível introdutório, nível elementar e nível avançado.

Deste ponto de vista, a avaliação diagnóstica permitiu-nos a distribuição dos alunos de acordo com os níveis de desempenho e, ao mesmo tempo, identificar as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Era a partir deste momento que conseguíamos formular objetivos realistas, para os diversos níveis de desempenho existentes na turma, a atingir no final da UD, bem como as estratégias para atingir esses fins, possibilitando a evolução de todos os alunos, mas principalmente dos menos aptos.

Após reflexão conjunta, o NEEF considera que desenvolveu e adquiriu competências muito importantes, no que diz respeito a este momento de avaliação. A primeira avaliação diagnóstica foi aquela que mais dúvidas e dificuldades proporcionou, devido ao facto de ter sido o primeiro momento de avaliação do EP. Os erros cometidos neste primeiro contacto com a avaliação foram devidamente

identificados e analisados, com o intuito de não voltarem a ser repetidos em situações futuras.

3.2. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo (...) Esta avaliação serve de feedback para o aluno e para o professor (...) Serve de regulação do processo ensino-aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem dos alunos (...)”

(Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010, citando Landsheere, 1979, Bloom *et al.*, 1971, Coll e Martin, 2001)

Este tipo de avaliação visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando identificar as suas dificuldades e ajudá-lo a encontrar processos que permitam o progresso nas suas aprendizagens (Allal, Cardinet, & Perrenoud, 1986). Para Noizet e Caverni (1985), citados por Nobre (2006), o objetivo da avaliação formativa é obter uma dupla retroação entre professor e aluno, onde são indicadas as etapas do processo de ensino-aprendizagem em que o aluno sente mais dificuldades, havendo posteriormente, uma indicação por parte do professor acerca de como se desenvolve o programa pedagógico.

“A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem (...) com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Ao longo do ano letivo, em todas as UD, utilizámos de forma sistemática este momento de avaliação, com o principal intuito de verificar se o processo de aprendizagem estava a decorrer da melhor forma possível, identificando possíveis dificuldades ou carências dos alunos. Para o efeito, o NEEF utilizou uma grelha de observação onde, de uma forma informal e no final de cada aula, eram registados aspetos importantes no desempenho de alguns alunos tendo em conta as tarefas realizadas na aula. A utilização desta estratégia permitiu um acompanhamento permanente do desenvolvimento dos alunos, permitindo-nos realizar pequenos reajustamentos aos objetivos inicialmente propostos, com vista à sua obtenção pela totalidade da turma.

A realização de registos do desempenho dos alunos ao longo das várias aulas das UD acabou por nos facilitar o trabalho aquando da avaliação sumativa, uma vez

que já tínhamos uma ideia formalizada acerca do que cada aluno valia. Tendo isto em consideração, O NEEF considera, ainda, que este momento de avaliação é o mais importante pois é através dele que se pode verificar se existe ou não o sucesso educativo pretendido.

3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa é um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos.”

(Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010, citando Rosado e Silva, 1999)

De acordo com Nobre (2006), a avaliação sumativa pode ser entendida como um balanço final que tem lugar no final de um segmento de aprendizagem, como é o caso das UD. Neste sentido, as últimas duas aulas de cada UD eram dedicadas à avaliação sumativa dos alunos, onde eram avaliados a nível cognitivo, através da realização de um teste escrito, e a nível psicomotor, ao nível dos conteúdos abordados e desenvolvidos nas várias aulas.

Para a recolha dos dados de desempenho dos alunos, relativamente à avaliação sumativa prática, foram desenvolvidos vários instrumentos onde constavam os conteúdos sujeitos a avaliação. Para cada conteúdo existia uma determinada ponderação que tinha um peso proporcional sua importância na modalidade. O preenchimento da grelha de avaliação construída contemplava a atribuição de um nível de 1 a 20, conforme a qualidade do desempenho demonstrado pelo aluno na execução de cada conteúdo.

No início do ano letivo demonstrámos uma grande dificuldade nestes momentos uma vez que nem sempre conseguíamos observar aquilo que pretendíamos durante as aulas de avaliação. Isto acontecia porque, para além não termos experiência de análise e observação, o elevado número de alunos que a turma possuía dificultou o registo completo de todos os alunos nos vários parâmetros. Outra das grandes dificuldades apresentadas foi a transformação do nosso juízo acerca do desempenho dos alunos num determinado conteúdo numa nota. Dadas as dificuldades apresentadas, principalmente na primeira UD, resolvemos realizar algumas mudanças no sentido de aumentarmos a eficácia do processo avaliativo e, ao mesmo tempo, podermos ser o mais justos possível com os alunos. Desta forma, a partir da segunda

UD optámos por levar as grelhas de observação praticamente preenchidas em todos os conteúdos a lecionar, uma vez que já possuíamos os registos da avaliação formativa dos alunos. Esta estratégia facilitou-nos imenso a avaliação dos alunos, onde conseguíamos observar muito mais coisas durante as aulas de avaliação por não estarmos tão dependentes da grelha de avaliação. Após a conclusão da aula e consoante as observações realizadas ao longo da aula, realizavam-se pequenas alterações na grelha, em relação ao preenchimento feito inicialmente, verificando-se que as notas não variavam muito, estando bem demonstrada a eficácia da avaliação formativa.

4. TAREFAS DESENVOLVIDAS – ÁREA 2 E 3

4.1. Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico, o objetivo desta área é *“favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola (de topo e/ou intermédia) ”*. Neste sentido, ao longo de todo o ano letivo, escolhemos realizar um acompanhamento direto a um cargo de gestão intermédia, nomeadamente o cargo de diretor de turma.

“O Diretor de Turma (...) é colocado numa interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Assim, ele é simultaneamente um elemento do sistema de gestão da escola, a quem competem responsabilidades na gestão geral no Conselho de Turma a que presidir. As vertentes de atuação do Diretor de Turma visam corresponder aos seus diferentes interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação.”

(Boavista & Sousa, 2013)

Durante todo o EP reunimos semanalmente com os diretores das respetivas turmas onde era realizado um acompanhamento e auxílio nas mais diversas tarefas associadas ao cargo. O constante contacto com o cargo de diretor de turma possibilitou-nos o desenvolvimento de tarefas como: auxílio na preparação das várias reuniões de conselho de turma e de encarregados de educação, realizadas ao longo do ano letivo; presença nas reuniões de direção de turma e de encarregados de educação; justificação de faltas na plataforma “Inovar +”; verificação e organização geral do *dossier* de turma; auxílio na elaboração das tarefas burocráticas associadas ao cargo. Neste processo de assessoria ao cargo de Diretor de Turma foi, também, possível aperceber-nos que a burocracia é uma característica muito evidente neste

cargo de gestão intermédia. Os diretores de turma estão constantemente a realizar excessivas tarefas burocráticas, acabando por acarretar, nos professores que desempenham esta função, uma maior carga de trabalho.

A nossa coadjuvação com o Diretor de Turma possibilitou-nos um maior conhecimento da função e daquilo que implica a ocupação de um cargo de gestão intermédia nas escolas. Paralelamente, este acompanhamento permitiu-nos um maior contacto e relacionamento com os vários intervenientes da escola, possibilitando-nos o desenvolvimento de competências de comunicação, responsabilidade e compromisso com a nossa função na escola, potencializando, assim, a nossa intervenção pedagógica.

4.2. Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas

O objetivo desta dimensão é “desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar” (Guia de Estágio Pedagógico 2016 – 2017). Assim, o NEEF protagonizou a conceção e realização de dois eventos, no 1º e 2º Períodos, destinadas à população escolar.

A primeira atividade organizada decorreu no último dia de aulas do 1º Período, onde foi dinamizada uma atividade de competição por equipas em vários jogos tradicionais, denominada de “Competir com tradição”. As equipas eram mistas e compostas por seis elementos do mesmo ciclo de ensino, tendo cada equipa de completar um total de nove jogos: “Jogo dos arcos”; “Corrida de sacos”; “Tração do pneu”; “Jogo dos bilros”; “Jogo das latas”; “*Frisbee* na baliza”; “Corrida de pés atados”; “Corrida de colheres”; “Jogo de cooperação”. Após a conclusão dos nove jogos, eram contabilizados os resultados obtidos em cada um dos jogos, sendo considerada vencedoras as equipas que obtivessem um maior número de pontos, em cada ciclo de ensino. Inicialmente tinham sido planeados dez jogos, estando incluída a “Corrida de Andas”, no entanto, devido à dificuldade do jogo, este foi realizado apenas como carácter experimental no dia da atividade. A decisão de deixarmos a estação “aberta” para experimentação revelou-se um bom ajustamento uma vez que funcionou como uma atração para a inscrição de mais equipas na atividade, possibilitando a

experimentação de todos os alunos, até aqueles que não estavam inscritos na atividade.

Durante a atividade participaram muitos alunos, no entanto, é importante salientar que a nossa atividade decorreu em simultâneo com o torneio de Voleibol e o torneio de Ténis de Mesa, acabando por condicionar um pouco o nosso evento uma vez que este não mobilizou a quantidade de gente que gostaríamos. Apesar de termos falado com os alunos e os termos informado que a participação na nossa atividade não interferia com as restantes, muitos dos alunos consideraram mais aliciante os torneios de Voleibol e o de Ténis de Mesa por serem desportos que os alunos gostam de praticar e de competir.

Esta atividade tinha um carácter solidário de recolha de bens alimentares para pessoas carenciadas do meio escolar, tendo sido solicitado que os alunos entregassem um bem alimentar não perecível no momento da sua inscrição. Este carácter solidário não correu da forma que esperávamos visto que muitos dos alunos se esqueciam de levar os bens alimentares. O facto de ter havido muitos alunos a inscreverem-se no próprio dia da atividade também comprometeu esta causa solidária.

A segunda e última atividade realizada para a comunidade escolar decorreu no último dia de aulas do 2º Período, tal como aconteceu na primeira atividade, sendo dinamizado um torneio multidesportos (basquetebol, voleibol e futsal) para cada o 3º ciclo e secundário (não houve inscrições de alunos do 2º ciclo que possibilitasse a abertura de torneios para este ciclo de ensino), denominada de “Torneio de Páscoa Multidesportos”.

Os quadros competitivos foram elaborados com os nomes de cada equipas e de acordo com o ciclo de ensino (3º ciclo e Secundário), após o término do prazo de inscrições. Aquando da elaboração dos quadros, a nossa principal preocupação foi nunca sobrepor jogos da mesma equipa em diferentes torneios (as equipas podiam inscrever-se, no máximo, em dois torneios diferentes – ex.: futsal e basquetebol). Os vários jogos foram, então, distribuídos de acordo com as horas e com os espaços destinados a cada tipo de jogo. A informação das horas e os espaços onde cada um dos jogos iria decorrer foi fornecida a cada uma das equipas participantes, através de folhetos informativos possibilitando, assim, uma consulta mais prática e eficaz dos quadros competitivos.

Para a realização dos vários jogos das diferentes modalidades foram utilizados todos os espaços disponíveis (campo exterior coberto, campo exterior descoberto e pavilhão). Os jogos das várias modalidades decorriam todos em simultâneo (oito minutos cada jogo), sendo o início e fim de cada jogo marcado pela buzina que soava à entrada do pavilhão. A estratégia de utilizar uma buzina que iniciava e terminava simultaneamente todos os jogos demonstrou-se bastante eficaz. Os alunos, no fim de cada jogo, apenas tinham de consultar o seu folheto e encaminhar-se para junto do campo onde iriam realizar o jogo seguinte e esperar pelo início do jogo. O facto de os alunos saberem que existia uma buzina que determinava os jogos, obrigava-os a terem de se despachar mais rápido para não terem falta de comparência caso a buzina soasse e a equipa não estivesse presente.

Paralelamente à organização da atividade, O NEEF reuniu condições para que elementos da equipa de futebol profissional sénior da Académica de Coimbra pudessem marcar presença na EBSQF, no momento da entrega de prémios aos vencedores dos torneios. A presença dos jogadores gerou um grande entusiasmo nos alunos, possibilitando a troca de autógrafos e fotografias entre os alunos e os jogadores.

Fazendo um balanço acerca da Área 3, Projetos e Parcerias Educativas, consideramos que adquirimos várias competências de organização e gestão de eventos desportivos por toda a preparação, operacionalização e ajustamentos necessários na realização de atividades desta dimensão. Ambas as atividades dinamizadas proporcionaram momentos de grande divertimento aos alunos, no entanto, houve uma clara melhoria em relação a aspetos organizativos, da primeira para a segunda atividade.

5. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

De acordo com o Guia de Estágio (2016-2017, p.18) a *“ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário (...)*”.

Ao longo de todo o EP, o NEEF apresentou sempre uma postura responsável, onde o respeito, a cooperação e o compromisso com as nossas aprendizagens estiveram sempre presentes, realizando todas as tarefas obrigatórias previstas. Para além do compromisso demonstrado na aquisição das aprendizagens associadas à profissão docente, o compromisso com as aprendizagens dos alunos nunca foi descurado. Neste aspeto, procurámos, desde cedo, promover um ambiente propício para a bom desenvolvimento e assimilação das aprendizagens, através da inclusão de todos os alunos, sem exceções, no sentido de promover o seu sucesso educativo. A presença e participação em reuniões semanais com o professor cooperante foram extremamente importantes para o nosso desenvolvimento, refletindo e abordando questões pertinentes acerca da nossa intervenção pedagógica. O trabalho colaborativo entre o NEEF e o professor cooperante foi, também, uma constante ao longo do EP, havendo uma partilha sistemática de experiências, conhecimentos e documentos, sempre num ambiente positivo e de respeito mútuo. A colaboração permite progressos mais significativos pois exige um compromisso coletivo, pois apela à responsabilidade e à reflexão partilhadas sobre o trabalho docente (Bastos, 2015, citando Little, 1990, in Abelha, Machado & Costa Lobo, 2014)

No desenrolar do EP apresentámo-nos sempre assíduos e pontuais, envolvendo-nos ativamente na vida escolar. No contacto com o corpo docente da EBSQF, bem como com todos os restantes elementos da comunidade educativa (alunos, funcionários e encarregados de educação), estabelecemos sempre uma relação de cordialidade, demonstrando a completa disponibilidade no sentido de podermos auxiliar em qualquer situação que pudesse surgir. Importa, também, salientar a forma extremamente agradável como o corpo docente da escola nos acolheu, integrando-nos no meio escolar como “colegas” de profissão. Envolve-mo-nos, também, de forma ativa em atividades extracurriculares como: organização e dinamização de atividades físicas desportivas, tendo em vista a participação da população escolar; acompanhamento dos alunos em visitas; auxílio em atividades associadas ao desporto escolar, como o Corta Mato Escolar e Torneios de Badminton.

Para além das atividades docentes relacionadas com as turmas em que estávamos inseridos, ao longo de todo o ano letivo, o NEEF esteve envolvido no acompanhamento a um aluno com NEE, presente numa turma de 10º ano de outro professor do grupo de Educação Física. Durante as aulas realizávamos exercícios

específicos com o aluno relativos à UD a ser lecionada, sendo este trabalho realizado de forma isolada da restante turma. Isto acontecia porque o aluno se recusava a fazer os exercícios com os restantes alunos, demonstrando sempre uma dificuldade maior em relacionar-se com os colegas. Esta experiência permitiu-nos desenvolver algumas competências no trabalho com alunos que necessitam de um maior apoio e atenção no decorrer das aulas de Educação Física.

“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto). Tendo sempre em consideração que a profissão docente necessita de uma contínua atualização e formação no decorrer de toda a carreira profissional, ao longo deste ano, para além da formação realizada através da pesquisa exaustiva de bibliografia no sentido de pesquisar possíveis situações de melhoria na intervenção pedagógica ou no planeamento das aulas, foram, também, realizadas várias formações complementares, tais como:

- Ação de formação de Tag Rugby e Iniciação ao Judo, organizada pela fundação Salesianos;
- Participação nas III Jornadas Científico Pedagógicas;
- Participação na 6ª oficina de ideias, organizada pelo núcleo de estágio da escola secundária de Avelar Brotero;
- Participação no VI Fórum Internacional das Ciências do Desporto e Educação Física (FICEF).

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

As ações de organização e de desenvolvimento de uma aula na promoção de disciplina

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina na sala de aula é, cada vez mais, uma das grandes preocupações dos professores, condicionando de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido com base na percepção de vários professores, através da aplicação de um questionário, pretende-se perceber de que modo as ações de organização e de desenvolvimento de uma aula contribuem para a manutenção da disciplina.

A reflexão sobre o processo de gestão e organização de uma aula permitirá, assim esperamos, uma melhor compreensão do conceito de indisciplina e, principalmente, a melhoria do nosso trabalho enquanto professores na promoção da disciplina em contexto de aula, favorável ao sucesso educativo dos alunos.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

A indisciplina é um tema bastante atual e uma das principais preocupações dos professores. Durante a lecionação das aulas os professores são, muitas vezes, confrontados com comportamentos de indisciplina por parte dos alunos, perturbando o bom desenrolar da aula e adequada apropriação dos objetivos específicos de cada aula. Neste sentido, todos os professores adotam determinadas ações ou medidas de gestão pedagógica de aula, no sentido de evitar a ocorrência destes comportamentos ao longo das várias fases da aula.

Posto isto, os objetivos específicos da aplicação de estudo são:

- A. Identificar as medidas de gestão e organização com impacto direto na manutenção da disciplina;
- B. Determinar quais as medidas de gestão e organização mais utilizadas por professores com maior e menor tempo de docência;
- C. Relacionar a frequência de utilização de cada medida com o seu impacto na promoção de disciplina.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Disciplina e Indisciplina

A indisciplina na escola é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, no entanto, é também um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela (Estrela, 1994).

Quando falamos em indisciplina temos, necessariamente, de clarificar o conceito de disciplina. Posto isto, o conceito de disciplina é, segundo Oliveira M. (2001), normalmente associado às regras de conduta e ao seu cumprimento por parte dos alunos, sendo dotado de vários significados. Não existe uma definição específica do conceito “disciplina”, uma vez que cada professor pode formular a sua própria definição em função das suas convicções educativas (Murcia *et al.*, 2007)

Neste sentido, podem ser encontradas várias definições de disciplina, elaboradas pelos mais diversos autores:

- Segundo Palma (2011), citando Estrela (2002, p.17), *“quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrentes, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam.”*;
- Henkel (1991), citado por Oliveira M. (2001), afirma que a disciplina pode ser vista de uma forma ativa, sempre que é exercida pelo agente de controlo através do uso de estratégias que sejam apropriadas ao momento, e, de uma forma passiva, quando inclui a aceitação e concordância dos alunos com os modelos de conduta e regras estabelecidas;
- Alonso (1988), citado por Oliveira M. (2001), considera a disciplina escolar como um conjunto de medidas utilizadas pela escola para manter uma conduta ordenada dos alunos nas atividades e trabalhos escolares, ajudando-os a desenvolver várias competências tais como a responsabilidade, autocontrolo, hábitos de participação, cooperação, convivência e solidariedade.

O conceito de disciplina sempre foi importante no vocabulário do professor. Este é uma componente importante na educação, no entanto, a disciplina pode ser

abordada a partir de um ponto de vista positivo ou de um ponto de vista negativo. Se pedirmos a uma pessoa para definir características de uma turma bem disciplinada, provavelmente responderiam como sendo uma turma com um comportamento consistente com as metas educacionais de uma situação educacional específica (comportamento apropriado). Esta é uma abordagem positiva para a disciplina, de acordo com Siedentop (2008). Contudo, a consideração se um determinado comportamento é ou não apropriado pode ser bastante subjetiva, visto que depende da interpretação do estilo de ensino utilizado pelo professor, da sua personalidade, das regras estabelecidas e os objetivos de ensino estabelecidos (Oliveira M., 2001).

À semelhança do que acontece com o conceito de disciplina, também são vastos os conceitos de indisciplina. Quando nos reportamos aos comportamentos, e não às ações, torna-se difícil *“proceder a uma caracterização generalizável do que é a indisciplina, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação”* (Palma, 2011, citando Carita e Fernandes, 2002, p. 17).

Segundo Oliveira R. (2009), citando Garcia (1999), a indisciplina tem vindo a sofrer algumas mudanças nas suas características ao longo dos anos, não podendo ser considerada como um fenómeno estático uma vez que esta é distinta da observada há alguns anos atrás. O mesmo autor, referenciando Aquino (1996, p.43), afirma que na “suposta educação de antigamente” as relações escolares eram caracterizadas pelo medo, coação e até subserviência, demonstrando que essas relações eram determinadas pela obediência e subordinação. O autor remata ainda, citando Vasconcelos (2001), que atualmente o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento social e formação passaram a ser prioridades da educação, levando a mudanças na relação professor-aluno e na própria visão da escola.

A indisciplina pode ser reportada exclusivamente à inobservância ou negação de regras de conduta pré-estabelecidas, relacionadas com a atividade consciente do indivíduo (Oliveira M., 2001, citando Brito, 1986). Segundo Abreu (2000), citando Mendes (1995), *“a indisciplina é entendida como a quebra de normas explícitas e implícitas, que constituem as regras de conduta orientada por princípios individuais e coletivos.”* Por sua vez, este autor referenciando Oliveira (1993), define a indisciplina como uma falta de valores que dão origem a situações de conflito e de

comportamentos inapropriados. Neste sentido, todo o indivíduo que em certo momento é considerado um elemento perturbador, pode ser definido como indisciplinado.

Por outro lado, Gomes (2012) citando Freitas (2009, *apud* Oliveira, 2010), assume que a indisciplina pode surgir como alternativa ao insucesso escolar, não exclusivamente nas notas das disciplinas, mas também em certos valores que o aluno não possui. Como consequência disso, podem ser gerados comportamentos de indisciplina.

A indisciplina perturba os professores, afetando-os emocionalmente, mais dos que os problemas de aprendizagem que, habitualmente, vão surgindo ao longo do processo de aprendizagem e com os quais têm de se confrontar. É, por isso, frequentemente encarada como uma barreira à relação pedagógica ou como um ataque pessoal (Palma, 2011, citando Carita e Fernandes, 2002, p. 15).

Amado (1991), citado por Oliveira M. (2001), defende a existência de quatro pontos fundamentais para clarificar a indisciplina:

- Necessidade de regras, de modo a que estas sejam interiorizadas pelos alunos, orientando a sua prática a partir delas. Conseguir esta interiorização é uma condição básica da disciplina e um dos objetivos dos professores;
- Na análise dos fatores potenciadores da indisciplina é importante reconhecer a existência de várias fontes, admitindo a existência de fatores *sociogénicos* (influências sociais, culturais e familiares), *psicogénicos* (atrasos no desenvolvimento moral, baixa autoestima, desinteresse/frustração causado pelo insucesso escolar, etc.) e *escolares* (potencial patogénico relacionado com os currículos, métodos de ensino, relação pedagógica, organização de turmas, gestão de espaços e tempos, etc.);
- A indisciplina pode ser usada “contra” o aluno, isto é, pode ser negociado um “acordo de trabalho” entre o professor e o aluno, que dê origem a situações mais favoráveis;
- A prevenção e correção dos comportamentos de indisciplina implicam que haja uma clara indicação dos procedimentos a seguir. De forma a minimizar os riscos é necessário estimular a participação positiva de todos, principalmente daqueles que evidenciam maiores dificuldades e uma baixa autoestima.

3.2. Gestão pedagógica de sala de aula

Citando Espinosa *et al.* (2016), considerando que “gerir” pode ser definido como levar a cabo uma iniciativa ou projeto, bem como conduzir ou liderar uma situação problemática, a “gestão de aula” pode ser entendida como o processo segundo o qual os professores, na sala de aula, levam adiante o processo ensino-aprendizagem conduzindo adequadamente as situações problemáticas. Segundo Rodrigues (2011), a gestão da sala de aula pode ser entendida como o conjunto de ações desenvolvidas pelo professor com o intuito de criar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

Os ambientes produtivos de aprendizagem, o ensino eficaz e a ordem na turma relacionam-se entre si e estão interdependentes uns dos outros (Lopes, 2000). No trabalho pedagógico diário, o professor necessita de realizar um conjunto de tarefas para o bom desenrolar de uma aula: gerir o uso do tempo de aula direcionado para a aprendizagem; promover a motivação ou mobilizar os alunos para o processo de aprendizagem; desenvolver os conteúdos, atendendo às necessidades do grupo e a possíveis necessidades e limitações/dificuldades individuais. Para além destas tarefas, o professor necessita, também, de lidar com a imprevisibilidade das situações geradas na sala de aula, fazendo uso do saber docente construído (Rodrigues M. , 2011).

Segundo Santos M. (2007), existem vários autores com visões um pouco diferenciadas da gestão de sala de aula. Há autores que consideram a gestão de aula como uma estratégia disciplinar, onde os professores utilizam-na, predominantemente, para lidar com os comportamentos inadequados (retribuição). Outros consideram a gestão de aula como forma de ajudar a prevenir os comportamentos inadequados (preventiva). Por fim, existem autores que consideram a ação disciplinar como apenas uma das componentes do processo de gestão de aula, estando focada na aprendizagem (reabilitativa).

As estratégias didáticas e os métodos de ensino utilizados pelo professor, isto é, o modo como se estrutura e distribui a comunicação na aula, a forma como se gerem as passagens entre as várias fases da aula e o modo como se administra o espaço, estão diretamente relacionadas com a gestão eficaz de uma aula (Oliveira R., 2009, citando Amado e Freire, 2002).

A gestão pedagógica da aula não se limita apenas à aquisição de competências sociais, de comunicação interpessoal e da competência para resolver conflitos (Palma, 2011, citando Lopes, 2002). É fundamentalmente uma forma de favorecer a aprendizagem no contexto específico que é a sala de aula. A maneira como o professor envolve os alunos nas atividades de aprendizagem, bem como a atenção que este dá à manutenção do clima afetivo do grupo são duas dimensões que exigem do professor competências específicas e que devem ser cuidadosamente geridas, numa perspetiva de intervenção constante e continuada (Palma, 2011, citando Carita & Fernandes, 2002).

3.3. Gestão pedagógica de sala de aula e sua relação com a disciplina

“A gestão da sala de aula é uma das preocupações primordiais dos professores e está intimamente relacionada com a manutenção da disciplina” (Palma, 2011). Dentro da sala de aula, o professor desempenha um papel fundamental na prevenção da indisciplina, podendo obter um bom ambiente de trabalho (ordem e disciplina) através do modo como organiza e apresenta a aula (Palma, 2011, citando Amado, 2000, p. 27).

Citando Stedile (2009), *“A gestão e a organização da sala de aula dependem da construção de regras e procedimentos coletivos, do acompanhamento e da mediação dos comportamentos”*. Segundo esta autora, só desta maneira é possível que seja alcançada alguma ordem na sala de aula, favorecendo as atividades de ensino-aprendizagem. A adequação do espaço depende, também, da forma como o professor realiza a gestão da sala de aula e permite a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Neste sentido, citando os mesmos autores, uma boa organização e gestão da aula está diretamente ligada ao sucesso educativo, à satisfação do aluno e à diminuição de comportamentos inadequados, principalmente se a essa “gestão” forem, também, incluídas as competências na transmissão/apresentação dos conteúdos e uma boa relação professor/aluno (Palma, 2011).

Lopes (2000), citando Wang *et al.* (1993:262), concluiu que *“uma gestão pedagógica eficaz da sala de aula aumenta o envolvimento do aluno, diminui os*

comportamentos disruptivos e aumenta a utilização do tempo de ensino (tempo acadêmico), resultando numa melhoria do rendimento escolar do aluno”. A gestão pedagógica eficaz da sala de aula é, também, muito importante para aumentar a motivação dos alunos, sendo uma “pré-condição essencial para motivar os alunos” (Lopes, 2000, citando Radd, 1998 e Brophy, 1987).

3.4. Estratégias de gestão pedagógica na prevenção da indisciplina

Para uma gestão pedagógica eficaz, é importante definir-se um sistema de trabalho adequado ao contexto específico, comunicar com clareza e de forma precisa as regras de funcionamento da aula, fornecer *feedback* na altura certa, ter uma boa visão do trabalho desenvolvido pelos alunos, garantir o envolvimento de todos os alunos na tarefa e não perder tempo nas transições entre tarefas. Todos estes pontos têm como objetivo principal a diminuição de comportamentos inapropriados dos alunos (Oliveira M, 2001, citando Doyle, 1986; Evertson, 1989).

A prevenção da indisciplina pode ser compreendida como uma oportunidade de interação entre o professor e o aluno, com o principal intuito de guiar a conduta dos alunos. O professor é possuidor de um conjunto de saberes que lhe possibilitam a necessária articulação para o bom desempenho profissional, de acordo com as necessidades do sistema educativo (Oliveira M., 2001). Segundo Estrela (2002, p. 36), citada por Palma (2011), quando as expectativas geradas pelos alunos, em relação ao professor falham, tal pode desencadear situações de indisciplina.

Assim sendo, a relação pedagógica que é estabelecida entre professor e aluno, surge como extremamente importante na prevenção da indisciplina, tendo os professores de estar conscientes da importância que esta relação tem, pois esta fundamenta parte da aprendizagem dos alunos (Palma, 2011).

Segundo Santos B. (2017) existem três aspetos que merecem maior importância na gestão da aula: o controlo dos comportamentos como preocupação dominante tendo em conta que a indisciplina é o maior problema com o qual os professores se confrontam na sala de aula; as estratégias transmitidas no início do ano, reveladoras da importância da aprendizagem dos comportamentos e procedimentos; a motivação e manutenção do interesse da turma, com o principal

intuito de evitar a existência de alunos desmotivados e que possam provocar comportamentos de indisciplina. Para Arends (2005), citado por Junior & Filgueiras (2009), a gestão da aula é uma das funções de liderança do professor, apontando ações do professor que estão vinculadas a essa gestão: planeamento detalhado das aulas; atribuir tempo adequado às atividades de aprendizagem; ter em consideração o espaço necessário a utilizar; focar-se na motivação dos alunos; ajudar os grupos a trabalhar em cooperação; proporcionar um discurso coerente e aberto com os alunos.

Arends (2005), analisando uns estudos desenvolvidos na área, concluiu que os professores “bons gestores” optam por procedimentos que regem as conversas, a participação dos alunos, o movimento, as mudanças nos trabalhos e o que fazer nos “tempos mortos” das aulas, fornecem aos alunos explicações claras, coíbem comportamentos perturbadores rapidamente e acompanham rigorosamente os progressos dos alunos (Junior & Filgueiras, 2009). Já de acordo com Carita e Fernandes (2002), citadas por Palma (2011), o que caracteriza a ação dos “professores eficazes” não reside tanto no modo como estes resolvem os problemas de indisciplina ou controlam esses comportamentos, mas sim na forma como previnem o surgimento desses mesmos comportamentos, desenvolvendo ao mesmo tempo, a autonomia e o controlo interno dos alunos.

Por outro lado, segundo Oliveira M. (2001), os “*gestores mais eficazes*” são aqueles que evitam comportamentos de indisciplina, criando ordem, fluidez nas tarefas e, ao mesmo tempo, evitam que os alunos se envolvam em comportamentos inadequados, concorrendo assim para uma disciplina preventiva.

Segundo este pensamento, Palma (2011) cita alguns autores (Carita e Fernandes, 2002; Aires, 2009; Amado, 2000; Estrela, 2002; Lopes, 2002; Nascimento, 2007) que apresentam algumas sugestões/recomendações acerca de organizar e gerir o trabalho desenvolvido numa aula. Segundo esta autora, a integração das práticas que serão apresentadas de seguida, na sala de aula, permitem maximizar o envolvimento dos alunos nas atividades e, ao mesmo tempo, minimizar os comportamentos inadequados ou desviantes, possibilitando ao professor o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e criatividade do aluno. São exemplos dessas sugestões/recomendações:

- a) Preparação e planificação prévia da aula. Este é um momento fundamental, não só para a promoção do sucesso escolar, mas também

para a prevenção de comportamentos inadequados. Uma aula bem preparada e planificada implica definir com clareza os objetivos que se pretendem atingir em cada tarefa; prever atividades individuais ou em grupos e prepará-las bem no que diz respeito às explicações dos conteúdos; prever a utilização da avaliação formativa para que o professor se aperceba das dificuldades existentes e do que é preciso para superá-las; ter o espaço de aula ajustado às necessidades de cada situação; realizar uma avaliação contínua das planificações, de modo a verificar se é necessário proceder a algumas mudanças.

- b) Ser pontual e controlar a entrada dos alunos. Estar atento à entrada dos alunos e marcar prontamente o início da aula são estratégias que promovem a ordem na aula.
- c) Durante o desenvolvimento da aula é importante que o professor:
- Procure colocar rapidamente a turma ativa, podendo ser feito através de questões acerca das aulas anteriores, como forma de revisão;
 - Coloque questões breves e variadas aos alunos indiferenciadamente, como forma de promover maior atenção durante a aula;
 - Imponha um ritmo dinâmico no desenvolvimento da aula, de modo a que esta decorra de forma fluida e sem abrandamento das atividades, realizando transições suaves entre estas;
 - Varie as estratégias de ensino-aprendizagem;
 - Mostre aos alunos que está sempre a controlá-los e que sabe o que cada um está a fazer nos vários momentos;
 - Utilize um tom de voz audível e eficaz, sendo este um importante meio para criar e manter o entusiasmo na aula;
 - Conclua a aula de forma adequada, realizando um balanço acerca dos conteúdos abordados e uma ponte de ligação com os conteúdos a abordar futuramente;
- d) Vigilância e controlo dos comportamentos dos alunos:
- Analisar constantemente o que está a acontecer na turma, procurando perceber a origem de determinados comportamentos;

- Circular pelo espaço da aula, de modo a ter uma maior percepção dos comportamentos e do trabalho de todos os alunos, tendo sempre os alunos sob o campo visual do professor (evitar virar as costas aos alunos);
- Extinguir rapidamente o comportamento perturbador, gerindo-o de forma apropriada e firme e procurando que este tenha o mínimo de interferência no normal funcionamento da aula;
- Fornecer *feedback* ao aluno, quer se trate de um elogio ou de uma reprimenda;
- Mostrar aos alunos que sabe o que estão a fazer, mesmo nos casos (raros) em que se encontra de costas para eles.

No que toca aos professores iniciantes, caracterizados por alguma falta de experiência, Arends (2005) recomenda a principal atenção em três procedimentos de gestão fundamentais (Junior & Filgueiras, 2009):

I. Gestão preventiva da aula:

- a. Ensino de regras e procedimentos, sendo importante que o professor faça os alunos compreenderem o motivo e a fundamentação moral ou prática de cada regra estipulada;
- b. Prevenção de comportamentos desviantes, onde não se deve quebrar a tranquilidade nem o ritmo da aula;
- c. Orquestração das atividades em períodos instáveis, isto é, períodos de transições entre atividades que podem originar a ocorrência de comportamentos perturbadores, sendo fundamental um bom planeamento para evitar estes comportamentos atempadamente;
- d. Desenvolvimento da responsabilidade dos alunos, proporcionando aos alunos tarefas com objetivos, prazos e procedimentos claros;

II. Gestão de comportamentos inadequados e perturbadores;

III. Exibição de confiança e influência.

4. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é do tipo quantitativo e pretende avaliar a frequência e o devido impacto das várias ações de gestão de aula, utilizadas pelos professores nas diversas fases da mesma, para a promoção de disciplina. Para tal, aplicámos o QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Professores (QICE-P) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017), a uma amostra constituída por professores estagiários e professores experientes. Tendo em conta que o tema do estudo são as medidas de gestão de aula mais utilizadas na promoção de disciplina, será analisada apenas a questão número quinze uma vez que é aquela que trata o tema em estudo.

4.1. Amostra

A nossa amostra era, inicialmente, composta pelos professores de Educação Física (estagiários incluídos) da EBSQF. De forma a aumentarmos a amostra, tornando-a mais completa para a realização do estudo, incluímos mais professores de Educação Física, pertencentes ao mesmo meio citadino da EBSQF. Para agrupar os professores de acordo com uma variável dicotómica para o tempo de docência considerámos os grupos, “professores estagiários” (sem qualquer experiência profissional, para além do EP) e “professores experientes”. O questionário aplicado não considerava a hipótese de resposta “professores estagiários” no item “Tempo de docência”, pelo que os professores estagiários (e apenas esses) assinalaram a opção “Até 7 anos”. Todos os outros inquiridos apresentavam um tempo de docência superior a 8 anos, sendo incluídos no grupo dos professores experientes. Ficámos, então, com uma amostra composta por 30 professores, 15 professores experientes e 15 professores estagiários.

4.2. Procedimentos

O primeiro procedimento consistiu na aplicação dos questionários sobre a indisciplina a todos os professores constituintes do grupo de Educação Física da EBSQF, estagiários incluídos. De forma a tornar a amostra mais completa, adicionámos os questionários respondidos por outros professores estagiários,

pertencentes a escolas do mesmo meio. Optámos apenas pela inclusão dos questionários destes professores uma vez que se encontravam a lecionar aulas nas mesmas condições que nós, pertenciam a uma escola que estava inserida no mesmo meio que a EBSQF, existia semelhança ao nível das condições materiais oferecidas à comunidade escolar e, acima de tudo, possuía alunos com origens semelhantes aos alunos da nossa escola, fator que poderia condicionar o estudo caso houvesse professores fora do meio escolar pretendido.

Após a recolha dos dados, os mesmos foram inseridos no software utilizado para análise estatística, o IBM SPSS Statistics (versão 24). O primeiro passo após a inserção dos dados foi classificada a escala dos dados a tratar. Após adequar a escala, era importante definir o tipo de variáveis, ficando a perceber que eram variáveis quantitativas. Percebido o tipo de dados com que seria realizado o trabalho estatístico, seria importante definir a distribuição ou normalidade da amostra, tendo-se verificado que a amostra era não-normal.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Da aplicação dos questionários e de acordo com os objetivos específicos do estudo, os resultados obtidos indicar-nos-ão quais as medidas de organização e gestão de aula com impacto direto na manutenção da disciplina em sala de aula, quais as mediadas mais utilizadas pelos professores de acordo com o tempo de docência e a relação existente entre a frequência de utilização das diversas medidas de gestão e organização e o seu impacto na disciplina em sala de aula.

A. Medidas de gestão e organização de aula com impacto direto na disciplina

Tabela 4 - Impacto das medidas de gestão e organização de uma aula na disciplina.

	Sem impacto	Impacto indireto	Impacto direto
Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?	0,0%	36,7%	63,3%
Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?	0,0%	43,3%	56,7%
Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	0,0%	10,0%	90,0%
Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	6,7%	30,0%	63,3%

Início a aula no horário definido?	10,0%	60,0%	30,0%
Controlo a entrada dos alunos na aula?	6,7%	50,0%	43,3%
Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?	13,3%	40,0%	46,7%
Procuro iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?	3,3%	36,7%	60,0%
Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua?	26,7%	36,7%	36,7%
Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?	10,0%	53,3%	36,7%
Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo?	13,3%	56,7%	30,0%
Privilegio os <i>feedbacks</i> relacionados com os objetivos da aula?	13,3%	43,3%	43,3%
Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	0,0%	23,3%	76,7%
Procuro manter o controlo da turma com <i>feedbacks</i> cruzados e à distância?	0,0%	37,9%	62,1%
Reforço imediatamente comportamentos adequados?	3,3%	26,7%	70,0%
Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	3,3%	26,7%	70,0%
Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	0,0%	23,3%	76,7%
Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?	0,0%	53,3%	46,7%
Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?	13,3%	40,0%	46,7%
Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?	3,3%	40,0%	56,7%
Procuro manter as rotinas de organização das atividades?	0,0%	33,3%	66,7%
Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	0,0%	30,0%	70,0%
Forneço <i>feedback</i> aos vários alunos acerca do seu desempenho?	3,3%	36,7%	60,0%
Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?	10,0%	33,3%	56,7%
Forneço <i>feedback</i> regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?	6,7%	40,0%	53,3%
Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?	3,3%	36,7%	60,0%
Evito os tempos mortos na aula?	0,0%	20,0%	80,0%
Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividade?	3,3%	50,0%	46,7%
Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?	3,3%	36,7%	60,0%
Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?	23,3%	26,7%	50,0%
Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?	20,0%	46,7%	33,3%
Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?	3,3%	33,3%	63,3%
Supervisiono a saída dos alunos?	30,0%	16,7%	53,3%

Observando a tabela 4 apresentada em cima, podemos observar os resultados relativos ao impacto que cada uma das medidas de gestão e organização de aula tem na disciplina. Para concluir que uma determinada medida tem impacto direto, serão apenas consideradas aquelas cuja percentagem se encontra igual ou acima de 70%. Assim, da análise da tabela retiramos que as medidas de gestão e organização de aula com impacto direto na disciplina da aula são: “Seleciono atividades motivadoras para os alunos” (90%); “Evito os tempos mortos na aula” (80%); “Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores” (76,7%); “Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual” (76,7%); “Reforço imediatamente comportamentos adequados” (70%); “Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula” (70%); “Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos” (70%).

Grande parte destes resultados vão ao encontro do que é defendido por Santos (2017) quando refere que a *“motivação e manutenção do interesse do grupo turma”*, a *“manutenção de um ritmo de aula adequado”*, a vigilância e controlo da turma e o controlo dos comportamentos com e sem punição, são as principais estratégias para prevenir a indisciplina na sala de aula. O aumento do interesse e motivação implica uma constante monitorização do trabalho desenvolvido pelos alunos, uma interação regular com os alunos através da transmissão de *feedback*, a variação das estratégias de ensino-aprendizagem e fazer variações nos grupos de trabalho ao longo das várias aulas. A *“manutenção de um ritmo de aula adequado”* requer a criação de atividades sem abrandamentos no fluir das mesmas, realizando-se transições suaves de forma ou iniciando as atividades imediatamente após os momentos de instrução, de forma a minimizar os tempos mortos. Na vigilância e controlo da turma é importante que os professores circulem por todo o espaço de aula para terem uma maior perceção dos comportamentos dos alunos e mantendo-os sempre sob o seu campo visual. No controlo dos comportamentos com punição são impostas nos alunos tarefas desagradáveis, enquanto no controlo sem punição deve-se começar por estimular os comportamentos adequados, advertindo o alunos sempre que for necessário ou que os seus comportamentos não impliquem uma punição.

B. Frequência de utilização das medidas de gestão e organização de uma aula de acordo com o tempo de docência

Tabela 5 - Frequência de utilização das medidas de gestão e organização de aula com impacto direto na disciplina, de acordo com a experiência docente.

	Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	Reforço imediatamente comportamentos adequados?	Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?
U de Mann-Whitney	100,500	82,000	94,500	89,000
Wilcoxon W	220,500	202,000	214,500	209,000
Z	-,572	-1,819	-,829	-1,113
Significância Assint. (Bilateral)	,567	,069	,407	,266
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,624 ^b	,217 ^b	,461 ^b	,345 ^b

Tabela 6 - Frequência de utilização das medidas de gestão e organização de aula com impacto direto na disciplina, de acordo com a experiência docente (continuação).

	Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	Evito os tempos mortos na aula?	Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?
U de Mann-Whitney	91,500	101,500	90,000
Wilcoxon W	211,500	221,500	210,000
Z	-,993	-,521	-1,022
Significância Assint. (Bilateral)	,321	,603	,307
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,389 ^b	,653 ^b	,367 ^b

Para o estudo comparativo da frequência de utilização das diferentes medidas de gestão e organização de uma aula tendo em conta a experiência profissional, foram consideradas apenas as medidas com impacto direto na disciplina (ver tabela 4). Foi, então, realizado o teste *U de Mann-Whitney* que é um teste não paramétrico aplicado para duas amostras independentes. Tem a mesma lógica do teste *t*, procedendo-se

de forma a obter o p-valor a partir da distribuição amostral sob H_0 . Se $\text{sig} < .05$ devemos rejeitar H_0 e caso $\text{sig} \geq .05$ aceitamos H_0 , sendo possível afirmar que existe igualdade entre grupos amostrais uma vez que não existem diferenças estatisticamente significativas. Neste caso específico, $H_0 =$ A frequência de utilização das medidas com impacto direto na disciplina é igual para professores estagiários e professores experientes. Perante esta hipótese e analisando as tabelas 5 e 6 apresentadas em cima, é possível verificar que para todas as medidas de gestão e organização de uma aula com impacto direto na disciplina o valor de $\text{sig} \geq .05$, logo, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos amostrais (professores estagiários e professores experientes). Isto significa que as medidas que possuem um impacto direto são utilizadas com frequência semelhante tanto por professores estagiários como por professores experientes.

Uma explicação para este facto poderá residir na formação inicial de professores, através da abordagem de conteúdos relativos à prática e gestão pedagógica com ênfase para as estratégias promotoras de disciplina em sala de aula e que nos professores estagiários está ainda muito presente, apesar da pouca experiência. Arends (2005), citado por Junior & Filgueiras (2009), chama a atenção para uma gestão preventiva da aula, com maior foco para a prevenção de comportamentos desviantes, o cumprimento de regras e procedimentos, o planeamento de atividades letivas com forte componente motivacional, bem como para a necessidade de atuar de forma oportuna perante comportamentos desviantes.

A frequência de utilização de estratégias com impacto direto na disciplina poderá, assim, depender mais do processo de formação inicial de professores e de características de personalidade destes profissionais do que da experiência profissional.

O supracitado autor salienta, também, a importância da gestão de comportamentos inadequados e perturbadores, bem como da exibição de liderança e influência do professor no contexto de aula. Também nas medidas de gestão de comportamentos inadequados e perturbadores, não há diferenças significativas entre professores experientes e inexperientes na amostra em estudo, quando analisamos de forma direta através da tabela de frequência absoluta (ver ANEXO 4). No que se refere à capacidade de liderança do professor em sala de aula o inquérito aplicado

não permite tirar conclusões, no entanto, admite-se que a experiência profissional possa potencializar características intrínsecas de liderança.

C. Relação entre a frequência de utilização das medidas de gestão e organização e seu impacto direto na manutenção de disciplina

Tabela 7 – Correlação de Spearman entre a frequência de utilização das medidas de gestão e organização e seu impacto direto na manutenção de disciplina.

	Coeficiente de correlação de Spearman entre a frequência e o impacto
Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	0,288
Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	-0,085
Reforço imediatamente comportamentos adequados?	0,214
Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	0,305
Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	0,150
Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	-0,024
Evito os tempos mortos na aula?	-0,143

Para relacionar a frequência de utilização das medidas de gestão e organização de uma aula com o impacto direto na manutenção da disciplina foi realizado o teste *Rho de Spearman*. Através do coeficiente de correlação de *Spearman* (ρ), que varia entre -1 e 1 , podemos medir a intensidade e direção da relação entre duas variáveis.

Quanto mais próximo o p estiver dos extremos, maior será a associação entre as variáveis estudadas. Posto isto, para analisar esta questão foram consideradas as medidas de gestão e organização de aula com impacto direto na manutenção da disciplina (apresentadas na tabela 4).

Da análise da tabela 7 verifica-se que entre as variáveis estudadas (frequência e impacto) existem correlações fracas ou muito fracas. Conclui-se assim, a inexistência de uma relação direta entre a frequência com que uma dada medida é utilizada na gestão da aula e o impacto direto na disciplina por ela apresentado.

6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As principais limitações deste estudo relacionam-se com a elaboração e utilização da base de dados:

- O número reduzido da amostra em estudo (30 professores) condiciona as conclusões do estudo a partir dos resultados obtidos;
- Elaboração de questionários com alguns pontos fracos, nomeadamente nas possibilidades de resposta ao item “Tempo de docência”, o que dificulta a integração dos professores nos grupos *Experientes/Inexperientes (estagiários)*;
- As respostas aos questionários podem traduzir intenções e não práticas efetivas na gestão da aula;
- A escala de frequência utilizada no questionário, em relação à utilização das medidas de gestão e organização da aula, era extensa criando dificuldades na resposta;

Também o conceito de disciplina pode ser diferente de professor para professor, criando ambiguidades e alterando a perspetiva com que cada um encara as situações vivenciadas no contexto de aula.

7. CONCLUSÃO

Na prática letiva é importante uma planificação das atividades a desenvolver em cada aula, definindo medidas de gestão preventiva que possibilitem uma aula

produtiva e sem casos graves de indisciplina. Antecipando alguns comportamentos inadequados é importante a definição de estratégias reguladoras e promotoras de disciplina. Estas medidas podem apresentar impacto direto ou indireto.

Este estudo permitiu identificar algumas das medidas mais frequentemente utilizadas pelos professores de Educação Física com vista à manutenção da disciplina, tais como: “Seleciono atividades motivadoras para os alunos” (90%); “Evito os tempos mortos na aula” (80%); “Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores” (76,7%); “Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual” (76,7%); “Reforço imediatamente comportamentos adequados” (70%); “Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula” (70%); “Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos” (70%).

No que diz respeito à frequência utilização das medidas com impacto direto na manutenção da disciplina podemos concluir que, na amostra estudada, não existem diferenças estatisticamente significativas entre a frequência de utilização das medidas mais eficazes pelos professores estagiários em relação aos professores experientes. A frequência de utilização de estratégias com impacto direto na disciplina poderá, assim, depender mais do processo de formação inicial de professores e de características de personalidade destes profissionais do que da experiência profissional.

Foi ainda possível constatar a inexistência de uma relação direta entre a frequência com que uma dada medida é utilizada na gestão da aula e o impacto direto na disciplina por ela apresentado.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração no NEEF da EBSQF permitiu o desenvolvimento de um trabalho profícuo, com um grupo cooperante e com uma excelente relação pessoal. O trabalho a desenvolver ao longo do ano nem sempre se revelou fácil mas permitiu uma intensa aprendizagem bem como o desenvolvimento pessoal e profissional.

O grupo-turma atribuído representou um desafio aliciante e motivador, impelindo uma procura constante de estratégias diversificadas com vista a uma maior participação de todos. Apesar dos alunos nem sempre terem apresentado o empenho e a intensidade exigida numa aula de Educação Física, demonstrando até, algum desinteresse e apatia no decorrer das aulas, foi satisfatório assistir à evolução apresentada pela generalidade dos alunos nas diversas modalidades abordadas ao longo do ano.

A permanente reflexão sobre o trabalho realizado a par com a troca de experiências no grupo de trabalho permite a correção do erro e a evolução na prática letiva. A disciplina de Educação Física é de extrema importância no desenvolvimento harmonioso dos jovens pelo que a formação inicial deve preparar professores capazes de refletir sobre as práticas usadas, selecionando as que melhor se adequam a cada turma e a cada situação. A experiência profissional acrescentará competências na gestão de comportamentos desviantes e na capacidade de liderança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Álvarez, J., Buendía, R., Curiel, D., Olivia, F., Puerta, I., Crespo, C., . . . Gorroño, M. (2004). *La evaluación en Educación Física - Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bastos, F. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária - Estudo de Caso*. Tese de doutoramento: Universidade Portucalense.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, O. (Março de 2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, p. 82.
- Bueno, C., & Salvador, M. (21 de 05 de 2017). *Ministério da Educação*. Obtido de portal.mec.gov.br/:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Chaves, N. (2012). *Supervisão e Orientação Pedagógica em Educação Física e Desporto*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro .
- Cordeiro, H., Louro, J., & Silva, P. (2000). *A indisciplina na aula de Educação Física*. Trabalho realizado no âmbito do estágio pedagógico - Área 4: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Costa, F. C., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Espinosa, F., & al. (2016). *Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Granada: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.

- Gomes, M. (2012). *A indisciplina nas aulas de Educação Física*. Trabalho monográfico: Universidade de Brasília – Pólo Porto Velho – RO.
- Gómez, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Dissertação de Mestrado: Universidad de Cantabria.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação - Um caminho para o sucesso no processo de ensino aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Haydt, R. (2011). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática.
- Junior, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. Cortez.
- Lopes, J. (2000). *Gestão da Sala de Aula: Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Vila Real: Setor Editorial dos SDE.
- Murcia, J., & al. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projeto curricular da escola*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física - Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos dos alunos nas aulas de Educação Física no 2º e 3º C.E.B*. Tese de Doutoramento: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto.
- Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Oliveira, R. (2009). Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. PUCPR.

- Palma, C. (2011). *A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina*. Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Pereira, J. (24 de 05 de 2017). *Escola Secundária António Damásio*. Obtido de esad.edu.pt:
<http://esad.edu.pt/images/docs/ca7/Comopromoverumclimapositivodesaladeaula.pdf>
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, J. (1992). A supervisão pedagógica... ..Da teoria à prática. Em P. Sarmiento, J. Rodrigues, A. Rosado, C. Martins, V. Ferreira, A. Veiga, . . . A. Fernandes, *Pedagogia do Desporto* (p. 31). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, M. (2011). *Gestão de Sala de Aula em uma Escola Pública de Qualidade*. Dissertação de Mestrado: Departamento de Educação da PUC-Rio.
- Sánchez, D. (1996). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Santos, B. (9 de Junho de 2017). *Agrupamento de Escolas de Golegã, Azinhaga e Pombalinho*. Obtido de <http://gap-m.ccems.pt/>: http://gap-m.ccems.pt/pluginfile.php/14434/mod_resource/content/0/GESTAO_DA_SALA_DE_AULA_PARA_PREVENCAO_DA_INDISCIPLINA.pdf
- Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula: crenças e práticas em professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Zaragoza: INDE.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Stedile, M. (2009). O professor como gestor da sala de aula. *Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE*.

Tonello, M., & Pellegrini, A. (jul./dez. de 1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Rev. paul. Educ. Fís.*

Outros documentos consultados

Guia de Estágio Pedagógico 2016 - 2017

Programa de Educação Física (PNEF) para o ensino secundário

Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário Biográfico dos alunos

ANEXO 2 – Planificação Anual

ANEXO 3 – Critérios de Avaliação

ANEXO 4 – Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar aplicado aos professores

ANEXO 5 – Tabela de frequência absoluta de tratamento de dados

ANEXO 6 – Tabelas de correlação de *Spearman*

ANEXO 7 – Certificados de Formação

ANEXO 1 – Questionário Biográfico dos alunos



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Escola Básica e Secundária Quintas das Flores
Ficha do Aluno Ano Letivo 2016/2017

Este questionário é pessoal e confidencial. Por favor, preenche-o com letra legível e o mais sinceramente possível. Qualquer dúvida que surja durante o preenchimento, pergunta antes de responderes. Obrigado.

1. Dados Pessoais	<p>Nome: _____</p> <p>Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____ Ano e turma: _____ Nº: ____</p> <p>Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____</p> <p>Morada: _____</p>
2. Família / Enc. de Educação	<p style="text-align: center;">MÃE</p> <p>Nome da Mãe: _____</p> <p>Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____</p> <p>Habilitações Literárias: Não sabe () Ensino Básico () Ensino Secundário ()</p> <p>Licenciatura () Mestrado () Doutoramento ()</p> <p>Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____</p> <p>Morada: _____ (se a mesma do que o aluno colocar "A mesma")</p> <p style="text-align: center;">PAI</p> <p>Nome do Pai: _____</p> <p>Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____</p> <p>Habilitações Literárias: Não sabe () Ensino Básico () Ensino Secundário ()</p> <p>Licenciatura () Mestrado () Doutoramento ()</p> <p>Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____</p> <p>Morada: _____ (se a mesma do que o aluno colocar "A mesma")</p> <p style="text-align: center;">ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO</p> <p>Pai () Mãe () Outro¹ () Parentesco: _____</p> <p>¹ – Preencher dados seguintes:</p> <p>Nome: _____</p> <p>Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____</p> <p>Morada: _____</p>

Figura 2 - Questionário Biográfico dos alunos (1)

3. Agregado Familiar	Parentesco	Nome	Idade

4. Vida Escolar	Que escola frequentaste o ano anterior? _____
	Ficaste retido em algum ano? Sim () Não () Se sim, em que ano? _____
	Como te deslocas de casa para a escola ? _____ Tempo: _____
	Como te deslocas da escola para casa ? _____ Tempo: _____
	Quais são as tuas disciplinas favoritas? _____
	Quis as disciplinas que menos gostas? _____
	Que qualidades aprecias num professor? _____
	Gostas de estudar? Sim () Não () Às Vezes ()
	Quando estudas? Nunca () Raramente () Véspera dos testes () Diariamente ()
	Onde costumavas estudar? Escola () Em casa () Outros () _____
	Consegues estudar num ambiente calmo e tranquilo, sem distrações? Sim () Não ()
	Tens ajuda no estudo? Sim () Não () Se sim, de quem? _____
Que profissão pretendes exercer? _____	

5. Lazer e Atividades Extracurriculares	Enumera as tuas atividades extracurriculares e o respetivo tempo despendido por semana:
	Atividade: _____ Tempo: _____
	Atividade: _____ Tempo: _____
	Atividade: _____ Tempo: _____
	Tens acesso ao computador em casa? Sim () Não ()
	Tens computador próprio? Sim () Não () Tens internet em casa? Sim () Não ()
Quantas horas por semana despendes no computador? _____	

Figura 3 - Questionário Biográfico dos alunos (2)

6. Prática Desportiva	<p>Praticas algum desporto fora da escola (não federado)? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Qual(ais)? _____</p> <p>Quanto tempo investes nessa prática desportiva? Menos de 1h (<input type="checkbox"/>) Entre 1h e 2h (<input type="checkbox"/>) Mais de 2h (<input type="checkbox"/>)</p> <p>Em que dias praticas exercício fora da escola? Seg(<input type="checkbox"/>) Ter(<input type="checkbox"/>) Qua(<input type="checkbox"/>) Qui(<input type="checkbox"/>) Sex(<input type="checkbox"/>) Sáb(<input type="checkbox"/>) Dom(<input type="checkbox"/>)</p> <p>Praticas algum desporto federado? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Qual(ais)? _____</p> <p>Em que dias tens treinos? Seg(<input type="checkbox"/>) Ter(<input type="checkbox"/>) Qua(<input type="checkbox"/>) Qui(<input type="checkbox"/>) Sex(<input type="checkbox"/>) Sáb(<input type="checkbox"/>) Dom(<input type="checkbox"/>)</p> <p>Quantas horas por semana praticas desportos federados? _____</p> <p>Gostas de Educação Física? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)</p> <p>Porquê? _____</p> <p>Quais os teus desportos favoritos? 1. _____; 2. _____; 3. _____.</p> <p>Em Educação Física qual a matéria que sentes mais dificuldades? _____</p> <p>Quais os desportos que gostarias de realizar em Educação Física? _____</p> <p>Que atividades desportivas gostavas de ver realizadas na escola? _____</p>
-----------------------	---

Figura 4 - Questionário Biográfico dos alunos (3)

7. Saúde e Alimentação	<p>Tens algumas das seguintes dificuldades?</p> <p>Auditivas () Visuais () Motoras () De Comunicação () Outras: _____</p> <p>Tens alguma doença crónica? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Tens alergias? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Costumas tomar algum medicamento? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Tens alguma lesão ou limitação física? Sim () Não () Qual? _____</p> <p>Alguma das lesões anteriores te impede de praticar Educação Física? Sim () Não ()</p> <p>Assinala as refeições que fazes durante o dia:</p> <p style="padding-left: 40px;">Pequeno-almoço () Lanche da Manhã () Almoço () 1º Lanche da Tarde ()</p> <p style="padding-left: 80px;">2º Lanche da Tarde () Jantar () Ceia ()</p> <p>Onde tomas habitualmente o pequeno-almoço, em tempo de aulas? _____</p> <p>O que costumavas comer ao pequeno-almoço? _____</p> <p>Onde almoças habitualmente em tempo de aulas? _____</p> <p>A que horas te costumavas deitar? Durante a semana (__h__) Fim de semana (__h__)</p> <p>A que horas te costumavas levantar? Durante a semana (__h__) Fim de semana (__h__)</p> <p>Quantas horas dormes por noite? Durante a semana (__h__) Fim de semana (__h__)</p>
------------------------	---

8. Personalidade e Informações Adicionais	<p>Descreve, resumidamente, alguns aspetos importantes da tua personalidade.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Observações:</p> <p>_____</p>
---	---

Obrigado pela colaboração e um bom ano letivo!

Figura 5 - Questionário Biográfico dos alunos (4)

ANEXO 2 – Planificação Anual

PLANIFICAÇÃO ANUAL – 2016/2017
EDUCAÇÃO FÍSICA

DISTRIBUIÇÃO DAS MODALIDADES/CONTEÚDOS AO LONGO DO ANO LETIVO

11º ANO – TURMA B

2 Blocos de 90 minutos/Semana

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
13 Semanas	13 Semanas	8 Semanas
13 (2 ^{as} feiras) + 12 (4 ^{as} feiras)	12 (2 ^{as} feiras) + 12 (4 ^{as} feiras)	6(2 ^{as} feiras) + 7 (4 ^{as} feiras)
25 Blocos (90min.=50 blocos de 45 min.)	24 Blocos (90min.=48 blocos de 45 min.)	13 Blocos (90min.= 26 blocos de 45 min.)
TOTAL ANO - 62 AULAS de 90 minutos ou 124 AULAS de 45 minutos		

Períodos e interrupção das atividades letivas
1º PERÍODO: De 19 de Setembro a 16 de Dezembro
INTERRUPÇÃO: De 19 Dezembro a 2 de Janeiro (Natal)
2º PERÍODO: De 3 de Janeiro a 4 de Abril
INTERRUPÇÃO: De 27 de Fevereiro a 1 de Março (Carnaval)
INTERRUPÇÃO: De 5 a 8 de Abril (Páscoa)
3º PERÍODO: De 19 de Abril a 6 de Junho (Final do ano)

ROTAÇÕES
1ª Rotação - 19/09 a 28/10/2016
2ª Rotação - 31/10 a 16/12/2016
3ª Rotação - 03/01 a 10/02/2017
4ª Rotação - 13/02 a 04/04/2017
5ª Rotação - 19/04 a 26/05/2017
6ª Rotação - 29/05 a 06/06/2017

Ao longo dos três períodos letivos irão ser abordados:

- ✓ 2 Desportos coletivos (Andebol; Tag-Rugby);
- ✓ 4 Desportos individuais (Ginástica de solo e de aparelhos; Badminton; Atletismo; Ténis de Mesa);
- ✓ 4 Testes de condição física, uma no início do ano letivo (avaliação inicial) e uma por período, em que serão realizados os testes de *Fitnessgram* selecionados pelo grupo;
- ✓ 6 Testes escritos, um no final de cada unidade didática lecionada (2 por período).

Espaços que irão ser utilizados:

- ✓ E1 – Sala de Ginástica/Dança + Pavilhão (1/3 do mesmo);
- ✓ E2 – Pavilhão (2/3 do mesmo);
- ✓ E3 – Pista de Atletismo;
- ✓ E4 – Campo exterior descoberto;
- ✓ E5 – Campo exterior coberto.

Período	Espaço	Modalidade/Conteúdo	Nº de aulas 45 min.	Nº Total de aulas (45 min.)
1º Período	E1	Recepção aos alunos - apresentação	2	50
		1ª Av. Testes de condição física	3	
		GINÁSTICA	18	
	E2	Teste Escrito	1	
		BADMINTON	22	
		2ª Av. Testes de condição física	3	
2º Período	E3	Atletismo	21	48
		Teste escrito	1	
	E4	Andebol	22	
		3ª Av. Testes de condição Física	3	
		Teste escrito	1	
3º Período	E5	Tag Rugby	20	26
	E1	Teste escrito	1	
		4ª Av. Testes de condição Física	3	
		Aula Live	2	

O professor de Educação Física

O professor estagiário de Educação Física

(Paulo Furtado)

(André M. C. Cruz)

ANEXO 3 – Critérios de Avaliação



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES

EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO SECUNDÁRIO - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

ANO LETIVO 2016-2017

APRENDER A ESTAR (Domínio sócioafetivo)	APRENDER A FAZER (Domínio psicomotor)		APRENDER A CONHECER (Domínio cognitivo)
A Ponderação de 30%	B Ponderação de 50%	D Ponderação de 10%	C Ponderação de 10%
<ul style="list-style-type: none"> • Ser assíduo • Ser pontual • Disciplina/Comportamento <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as regras na sala de aula; - Respeito por si mesmo e pelos outros; - Sentido de justiça e responsabilidade. • Empenho <ul style="list-style-type: none"> - Interesse e participação; - Adquirir o gosto e interesse pelas diversas atividades culturais. • Cooperação <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipa; - Contribuir para a aprendizagem coletiva; - Disponibilidade e capacidade de ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir e desenvolver habilidades motoras: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as habilidades inerentes à matéria de ensino abordada; - Desenvolver a organização espaço-temporal, relacionada com a especificidade da matéria de ensino abordada; - Revelar conhecimentos sobre as actividades desenvolvidas; - Fazer "transfer" de matéria de ensino para matéria de ensino; - Progredir para níveis superiores nas várias matérias de ensino. • Aplicar os conhecimentos adquiridos: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar conhecimentos a novas situações - Aplicar correctamente a terminologia específica de cada matéria. • Identificar as situações propostas. • Demonstrar organização e métodos de trabalho. • Desenvolver a comunicação motora. • Revelar espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir habilidades motoras condicionais e coordenativas atingindo ou ultrapassando o nível de prestação definido. (Zona Saudável de Aptidão Física): <ol style="list-style-type: none"> 1. Aptidão aeróbia e avaliação da resistência; 2. Força média; 3. Força superior; 4. Força inferior; 5. Flexibilidade. 6. Velocidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimentos sobre as diferentes actividades físicas e fenómenos desportivos: <ul style="list-style-type: none"> - Na aplicação do regulamento específico das modalidades abordadas; - Conhecer e interpretar os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras; - Na aplicação da nomenclatura apropriada à disciplina e aos materiais utilizados; - Na classificação de eventuais testes escritos; - Na classificação de eventuais trabalhos ou relatórios de aulas; - No conhecimento sumário de técnicas e táticas das matérias de ensino abordadas; - Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os factores associados a um estilo de vida saudável; - Compreender a relação entre a intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde; - Demonstrar capacidade de síntese; - Demonstrar capacidade de auto e heteroavaliação. • Saber exprimir-se correctamente em língua portuguesa.
<p>Avaliação dos alunos com Atestado Médico de curta e média duração e/ou incapacidade parcial: - Para estes alunos o docente proporá um programa alternativo, tendo em conta as informações constantes no atestado médico, e critérios de avaliação ajustados à sua situação específica (que deverão ser definidos em conselho de grupo disciplinar).</p> <p>Avaliação dos alunos com Atestado Médico de longa duração e/ou incapacidade total: - A avaliação destes alunos irá centrar-se exclusivamente nos domínios Socioafetivo e Cognitivo (30% e 70%, respetivamente, da nota final das Unidades Didáticas), pois, estando impedidos de realizar a componente prática das aulas, é impossível avaliar a sua prestação no domínio Psicomotor.</p> <p>Os conteúdos dos programas alternativos são da exclusiva responsabilidade do docente, com a anuência do grupo disciplinar, serão sempre dados a conhecer, por escrito, aos alunos implicados e respetivos encarregados de educação.</p> <p>NOTA: A classificação final da disciplina em cada um dos períodos corresponde a todas as classificações obtidas ponderadas de acordo com as formulas abaixo indicadas:</p> <p style="text-align: center;"> $1^{\circ}P = A1+B1+C1+D1$ $2^{\circ}P = A2+(B1+B2)/2+(C1+C2)/2+D2$ $3^{\circ}P = A3+(B1+B2+B3)/3+(C1+C2+C3)/3+D3$ </p> <p style="text-align: center;">(A - aprender a estar; B - aprender a fazer; C - aprender a conhecer; D - condição física)</p> <p style="text-align: center;">Em B e C a avaliação é contínua; em A e D a avaliação é referente a cada período.</p>			

(Aprovado no Conselho Pedagógico de 12 outubro de 2016)

Figura 6 - Critérios de avaliação

ANEXO 4 – Questionário sobre a indisciplina em contexto escolar (professores)

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



QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – professores.

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

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

A – Dados Pessoais

(para cada item assinale com X uma opção)

- 1 - **Género:** Masculino Feminino
- 2 - **Idade:** Até 30 anos Entre 31 e 45 anos Entre 46 e 56 anos 57 ou mais
- 3 - **Formação Académica:** Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

B – Dados Profissionais

(para cada item assinale com X uma opção)

- 4 - **Tempo de docência:** Até 7 anos Entre 8 e 15 anos Entre 16 e 25 anos 26 anos ou mais
- 5 - **Nível de Ensino que leciona:** 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário
- 6 - **Indique a disciplina que leciona com maior carga horária:** _____

C – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diminuiu Estagnou Aumentou Aumentou significativamente

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

Nunca Raramente Muitas vezes Constantemente

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

Alunos Alunas Não se diferencia

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

Sim, de forma regular Sim, pontualmente Não

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

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

E – PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Não Sim Quantas (aprox.)? _____

Data: ____/____/____

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 5 – Tabela de frequência absoluta de tratamentos de dados

Tabela 8 - Tabela de frequência absoluta relativamente à frequência de utilização das medidas de gestão e organização de uma aula, de acordo com a experiência profissional.

		Professores estagiários	Professores experientes
Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	Nunca	0	0
	Às vezes	2	1
	Muitas vezes	9	9
	Sempre	4	5
Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	Nunca	0	0
	Às vezes	1	0
	Muitas vezes	4	1
	Sempre	10	14
Reforço imediatamente comportamentos adequados?	Nunca	0	0
	Às vezes	2	1
	Muitas vezes	8	7
	Sempre	5	7
Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	Nunca	0	0
	Às vezes	4	3
	Muitas vezes	10	8
	Sempre	1	4
Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	Nunca	0	0
	Às vezes	6	9
	Muitas vezes	6	4
	Sempre	3	2
Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	Nunca	0	0
	Às vezes	1	1
	Muitas vezes	7	4
	Sempre	7	10
Evito os tempos mortos na aula?	Nunca	0	0
	Às vezes	1	0
	Muitas vezes	5	8
	Sempre	9	7

ANEXO 6 – Tabelas de correlação de Spearman

Tabela 9 - Tabelas de correlação de Spearman entre a frequência de utilização das medidas de gestão e organização de uma aula e seu impacto direto na manutenção da disciplina.

			Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	Seleciono atividades motivadoras para os alunos?
Rho de Spearman	Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	Coeficiente de Correlação	1,000	,288
		Sig. (bilateral)	.	,123
		N	30	30
Rho de Spearman	Seleciono atividades motivadoras para os alunos?	Coeficiente de Correlação	,288	1,000
		Sig. (bilateral)	,123	.
		N	30	30

			Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?
Rho de Spearman	Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	Coeficiente de Correlação	1,000	-,085
		Sig. (bilateral)	.	,655
		N	30	30
Rho de Spearman	Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	Coeficiente de Correlação	-,085	1,000
		Sig. (bilateral)	,655	.
		N	30	30

			Reforço imediatamente comportamentos adequados?	Reforço imediatamente comportamentos adequados?
Rho de Spearman	Reforço imediatamente comportamentos adequados?	Coeficiente de Correlação	1,000	,214
		Sig. (bilateral)	.	,256
		N	30	30
Rho de Spearman	Reforço imediatamente comportamentos adequados?	Coeficiente de Correlação	,214	1,000
		Sig. (bilateral)	,256	.
		N	30	30

			Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?
<i>Rho de Spearman</i>	Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	Coeficiente de Correlação	1,000	,305
		Sig. (bilateral)	.	,102
		N	30	30
<i>Rho de Spearman</i>	Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?	Coeficiente de Correlação	,305	1,000
		Sig. (bilateral)	,102	.
		N	30	30

			Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?
<i>Rho de Spearman</i>	Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	Coeficiente de Correlação	1,000	,150
		Sig. (bilateral)	.	,430
		N	30	30
<i>Rho de Spearman</i>	Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?	Coeficiente de Correlação	,150	1,000
		Sig. (bilateral)	,430	.
		N	30	30

			Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?
<i>Rho de Spearman</i>	Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	Coeficiente de Correlação	1,000	-,024
		Sig. (bilateral)	.	,900
		N	30	30
<i>Rho de Spearman</i>	Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	Coeficiente de Correlação	-,024	1,000
		Sig. (bilateral)	,900	.
		N	30	30

			Evito os tempos mortos na aula?	Evito os tempos mortos na aula?
<i>Rho de Spearman</i>	Evito os tempos mortos na aula?	Coeficiente de Correlação	1,000	-,143
		Sig. (bilateral)	.	,451
		N	30	30
	Evito os tempos mortos na aula?	Coeficiente de Correlação	-,143	1,000
		Sig. (bilateral)	,451	.
		N	30	30

ANEXO 7 – Certificados de Formação

Comunicação/Informação

Ex. Sr. Orientador de Estágio da disciplina de Educação Física,

Dr. Paulo Furtado

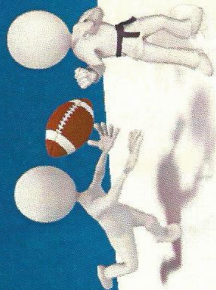
Depois de se terem realizado na nossa escola as duas fases concentradas de Badminton - Desporto Escolar, 8 de fevereiro e 8 de março, cabe-me informá-lo que os professores estagiários Vítor Vasques (ambas as datas), Hélder Santos (ambas as datas) e André Cruz (8 de março) colaboraram, de forma voluntária, na organização dos momentos supra citados, tendo estado desde o início até ao final dos mesmos, contribuindo na gestão dos recursos, materiais e humanos, elaboração dos quadros competitivos e arbitragem.

Como referido, a colaboração foi voluntária e surgiu em resposta a um repto por mim lançado sobre o interesse e a disponibilidade de participarem em ambas as organizações.

O Professor Responsável do Grupo-Equipa de Badminton

José Pedro L. P. Fernandes

Certificado de Participação



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

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

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Le. Tomás António de Castro Moreira

(Centro de Formação Salesianos)



Figura 15 - Certificado de formação (2)



Certificado de Participação

Certifica-se que:

André Miguel Carvalho Cruz

, 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.

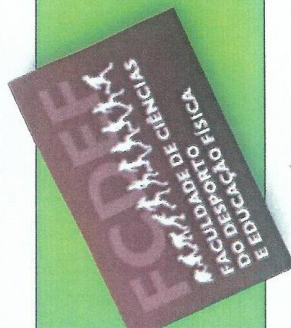
Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação



Figura 16 - Certificado de formação (3)

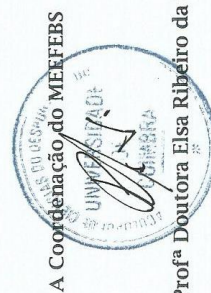
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO
DO
ESTÁGIO PROFISSIONAL**
31 março 2017



**I JORNADAS SOLIDÁRIAS
NA ECDEF FOME SÓ DE CONHECIMENTO**

Certifica-se que André Miguel Carvalho Cruz participou nas III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.



Coimbra, 31 de março de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Figura 17 - Certificado de formação (4)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

III JORNADAS

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

Certifica-se que

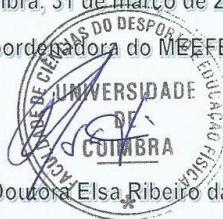
André Miguel Carvalho Cruz

apresentou a componente de investigação do

Relatório de Estágio

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFEBS



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Figura 18 - Certificado de formação (5)

6ª Oficina de Ideias em Educação Física

Certificado de participação

Certifica-se que André Miguel Carvalho Cruz,

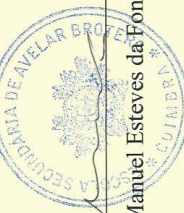
participou na 6ª Oficina de Ideias em Educação Física, realizada pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o tema “Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em Educação Física”.

A Coordenação do MEEFEBS



(Profª Doutora Elsa Siva)

O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 26 de abril de 2017

Figura 19 - Certificado de formação (6)



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

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

Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem

CERTIFICA-SE QUE

André Miguel Carvalho Cavé

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

Coimbra, 18 e 19 maio de 2017



• U C •
 UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Coordenação do MEEFEBS
 (Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Figura 20 - Certificado de formação (7)