



Hélder Filipe Rodrigues Santos

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

**REAÇÕES DOS PROFESSORES PERANTE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

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/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

HÉLDER FILIPE RODRIGUES SANTOS

Nº 2015174550

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES, JUNTO DA TURMA DO 11ºA
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 de
Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2017

SANTOS, H. (2017). Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da turma do 11^o A no ano letivo de 2016/2017. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Hélder Filipe Rodrigues Santos, aluno nº 2015174550 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física 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 art. 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra (versão 10 de Março de 2009).

Coimbra, 15 de Junho de 2017

(Hélder Filipe Rodrigues Santos)

AGRADECIMENTOS

No final deste percurso não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a minha formação, quer pessoal, quer académica, sendo um importante pilar no meu desenvolvimento, acima de tudo, como ser humano.

A todos os professores do MEEFEBS pelo grau de exigência e qualidade com que me formaram.

A todos os colegas do MEEFEBS pela partilha de experiências e opiniões, pelo trabalho colaborativo e pelos bons momentos vividos nestes dois anos.

Aos professores orientadores da Escola e da FCDEF-UC, professor Paulo Furtado e Mestre Antero Abreu, pelo acompanhamento constante e fundamental, ao longo deste ano, pelos momentos de reflexão na procura da melhoria da ação pedagógica e pela orientação sustentada na sua competência, sabedoria e experiência.

À professora Cristina Relvas por toda a experiência e conhecimentos transmitidos no âmbito de assessoria ao cargo de Diretor de Turma.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores pela forma afável como nos receberam e trataram ao longo do ano.

Aos alunos do 11^o A pela dedicação e compromisso demonstrado nas aulas e pela relação de proximidade criada, que tão bons momentos originou, e que tantas saudades deixarão.

Aos meus colegas e amigos, Vítor e Gonçalo, pela constante partilha de opiniões, pelas horas de trabalho em conjunto e por tornarem este ano mais alegre e mais descontraído nos momentos de maior cansaço.

Á minha família pela preocupação e carinho e pelos valores transmitidos.

Em especial, ao meu pai e à Íris por me incentivarem a seguir os meus sonhos e apoiarem-me, incondicionalmente, motivando-me e orgulhando-se, constantemente, das minhas conquistas como se fossem deles.

A todos, o meu sincero e sentido agradecimento.

**“Ninguém caminha sem aprender a
caminhar, sem aprender a fazer o
caminho caminhando, refazendo e
retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.”**

Paulo Freire

RESUMO

O Estágio Pedagógico é um momento fundamental na formação de novos professores, permitindo que estes experienciem o contexto escolar, na prática, aplicando os conhecimentos adquiridos previamente. Com o presente documento pretende-se descrever e refletir o trabalho desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico, enquanto professor estagiário de Educação Física, na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. Na primeira parte deste documento é contextualizada toda a envolvente onde foi desenvolvido o Estágio Pedagógico, procurando descrever em que situação este ocorreu. Numa segunda fase, são descritas e refletidas as práticas pedagógicas utilizadas, bem como a análise de outras áreas de intervenção. São identificados os problemas e dúvidas que surgiram e as aprendizagens adquiridas, explicando a forma como tal decorreu. Por fim, o relatório é concluído com um tema-problema sobre “Reações dos professores perante comportamentos de indisciplina nas aulas de educação física”. A indisciplina é uma das principais preocupações dos professores em formação e, também, dos mais experientes, pelo impacto que tem na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Assim, foram analisadas as reações aos comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física, verificando qual a sua frequência e comparando professores estagiários e professores experientes. Os resultados mostram que os professores seguem as indicações expostas na bibliografia sobre esta problemática e que as diferenças significativas ($p > 0,05$) entre os grupos analisados, encontram-se, apenas, em dois tipos de reação, nas situações de menor gravidade.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Processo Ensino-Aprendizagem. Reflexão da Prática Pedagógica. Indisciplina.

ABSTRACT

The Teacher Training is an important moment in the education of new teachers, allowing them to experience the school context, in practice, applying the knowledge previously acquired. This report intends to describe and reflect the work developed as a trainee teacher of Physical Education in Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. In the first part of this document is contextualized all the surroundings where the Teacher Training was developed, trying to describe in what situation this occurred. In a second phase, the pedagogical practices used, as well as the analysis of other areas of intervention, are described and reflected. The problems and doubts that have emerged and the acquired learning are clarified, explaining how they happened. Finally, the report ends with a problem-theme on "Reactions of teachers to indiscipline behaviors in physical education classes". Discipline is one of the main concerns of teachers in internship, and also of the most experienced, for the impact it has on creating a learning-friendly environment. Thus, the reactions to the behaviors of indiscipline in the Physical Education classes were analyzed, checking their frequency and comparing intern teachers and experienced ones. The results show that teachers follow the indications presented in the bibliography about this problem and that the significant differences ($p > 0.05$) between the analyzed groups are only found in two types of reaction, in situations of lower gravity.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training. Teaching-Learning Process. Pedagogical Practice Reflection. Indiscipline.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DT – Diretor(a) de Turma

EBSQF – Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

E-A – Ensino-aprendizagem

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

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

PA – Plano Anual

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

UD – Unidade(s) Didática(s)

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	13
1. EXPECTATIVAS INICIAIS.....	13
2. FRAGILIDADES DE DESEMPENHO INICIAIS.....	14
3. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR.....	16
3.1. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES.....	16
3.2. GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
3.3. TURMA DO 11 ^º A.....	17
CAPÍTULO II: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	19
1. PLANEAMENTO.....	19
1.1. PLANO ANUAL.....	20
1.2. UNIDADE DIDÁTICA.....	22
1.3. PLANO DE AULA.....	25
2. REALIZAÇÃO.....	26
2.1. INSTRUÇÃO.....	26
2.2. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO.....	30
2.3. CLIMA E DISCIPLINA.....	32
2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO.....	33
3. AVALIAÇÃO.....	35
3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	35
3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	37
3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	39
3.4. AUTOAVALIAÇÃO.....	41
4. ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	42
5. ATIVIDADES DE PROJETO E PARCERIAS EDUCATIVAS.....	45
6. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	47
7. IMPACTO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO NA ESCOLA.....	48
8. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	49

CAPÍTULO III: TEMA DE APROFUNDAMENTO	50
1. INTRODUÇÃO	50
2. OBJETIVOS	51
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	52
3.1. DEFINIÇÃO DO BINÓMIO DISCIPLINA/INDISCIPLINA	52
3.2. A INFLUÊNCIA DA DISCIPLINA NO PROCESSO EDUCATIVO	53
3.3. ORIGENS E CAUSAS DA INDISCIPLINA	54
3.4. MANIFESTAÇÃO DE INDISCIPLINA	57
3.5. COMPORTAMENTOS DOS DOCENTES FACE À INDISCIPLINA	58
4. METODOLOGIA.....	63
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	64
6. CONCLUSÕES	71
CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Nº de Alunos por Nível de Proficiência em Cada Matéria	18
Tabela 2 - Reações a Comportamentos de Indisciplina de Menor Gravidade	64
Tabela 3 - Reações a Comportamentos de Indisciplina de Maior Gravidade.....	66
Tabela 4 - Comparação entre reações de Professores Estagiários e Professores Experientes em situações de indisciplina de menor gravidade.	68
Tabela 5 - Comparação entre reações de Professores Estagiários e Professores Experientes em situações de indisciplina de maior gravidade.	69

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico (EP) tem como objetivo favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos, ao longo da formação inicial, numa prática docente em situação real e orientada, profissionalizando docentes de Educação Física (EF) (Silva, Fachada & Nobre, 2016). Este surge como uma necessidade óbvia para a adaptação do futuro docente à realidade que o espera no meio escolar, dando-lhe a oportunidade de experienciar, falhar, refletir e corrigir, constantemente, a sua ação pedagógica, sendo uma importante fonte de aprendizagem e formação.

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular “Relatório de Estágio” do 4º semestre do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEB), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este relatório tem como objetivo a apresentação e reflexão crítica das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do EP, realizado ao longo do ano letivo de 2016/2017, na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF).

No relatório, será contextualizado o meio onde se desenvolveu a prática pedagógica, bem como as expectativas e fragilidades de desempenho iniciais, importantes à interpretação da parte reflexiva. Seguidamente, será realizada uma apresentação e reflexão de todas as questões relativas às Atividades de Ensino-Aprendizagem (E-A), nomeadamente, planeamento, realização, avaliação e, ainda, às áreas de Organização e Gestão Escolar, e Projetos e Parcerias Educativas. Por fim, será desenvolvido um tema de aprofundamento sobre “Reações dos professores perante comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física”.

“A situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão, ...” (Batista, Graça & Queirós, 2014, p. 78). Como tal, o EP é um momento de excelência de formação e aprendizagem, onde se adquirem competências fundamentais no exercício da função docente. Este relatório assume-se como o culminar desse percurso, sendo uma forma de reflexão do mesmo e apresentando-se como a base da constante capacidade crítica que o professor deve ter, ao longo da sua carreira.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. EXPECTATIVAS INICIAIS

A função docente é de grande importância, estando associada à exigência e competência, bem como a valores sociais e éticos. Um professor deve ser um exemplo perante os seus alunos e para a sociedade, e, ter o propósito e a função de ensinar e formar jovens para a vida adulta, requer boas práticas e exemplos positivos do que se pretende. Como tal, a responsabilidade associada a este dever estava bem presente na nossa consciência, desde o início deste EP, e é algo que nos motivava na função docente. Ter a possibilidade de influenciar positivamente os jovens era um papel que queríamos desempenhar e esperávamos poder consegui-lo neste percurso.

Tendo em conta que ensinar é a principal função de um professor, é importante identificar, que, à partida, neste ponto, existia uma grande confiança, pois é algo que gostamos de fazer. Poder ajudar e orientar as pessoas para o sucesso é uma tarefa que nos desafia e para a qual estamos, sempre, prontos. As experiências passadas, ao nível do treino de crianças e jovens, ajudaram-nos a estar habituados relativamente ao contexto de ensino e aprendizagem, por isso não é algo que iríamos começar do zero. Contudo, a escola era um meio novo e, como tal, teríamos de nos adaptar às suas exigências e tentar arranjar estratégias para ultrapassar algumas dificuldades como a falta de vontade dos alunos ou o facto da disciplina não contar para a média.

Gerar aprendizagem nos alunos era, sem dúvida, o maior objetivo, ao longo do EP. Conseguir que estes adquirissem algum saber novo a cada aula era, à partida, um desafio, mas, ao mesmo tempo, uma vitória, caso se alcançasse. Era algo que nos preocupava, inicialmente, uma vez que pretendíamos ter bons resultados a este nível, de forma a confirmar que ser professor de EF era o caminho a seguir.

2. FRAGILIDADES DE DESEMPENHO INICIAIS

No início do EP, na elaboração do Projeto de Formação Individual, foram identificadas algumas fragilidades de desempenho:

Comunicação

Segundo Rosado (2008, cit. Arques F., 2009), nem tudo o que professor transmite é exatamente o que este quer dizer e existem perdas de informação associadas à falta de compreensão do recetor. Numa fase inicial, esta era uma das questões que gerava alguma preocupação, pois a comunicação seria essencial para gerar confiança, sentido de liderança, credibilidade e uma boa relação com os alunos.

Postura

Não queríamos adotar uma postura demasiado liberal, pois poderia conduzir à indisciplina e desleixo no empenho por parte dos alunos. No entanto, uma rigidez excessiva poderia levar os alunos a não criarem qualquer tipo de empatia. Esperávamos, então, alcançar um meio-termo entre a exigência e a descontração, fomentando um ambiente positivo de aprendizagem, assente em valores como o respeito, companheirismo e responsabilidade. Para tal, pretendíamos usar a comunicação e a nossa capacidade de criar empatia com os alunos a nosso favor. Seria importante definir o ambiente que os alunos iriam encontrar nas aulas, desde o início, de forma a que estes se sentissem motivados, empenhados e respeitadores, ao longo de todo o ano. Não era expectável que existisse uma solução única para esta questão, sendo que o contexto e os alunos era algo que iria influenciar este objetivo.

Deteção de Erros e Conhecimento das Matérias

Não sendo especialistas em todas as modalidades, um dos objetivos era, também, melhorar a capacidade de análise face às necessidades e erros dos alunos, algo que é comum aos professores estagiários quando comparados com professores experientes (Piéron, 2009). Numa fase, ainda, inicial, sentimos que seria um problema possível de resolver, contudo, perante modalidades distintas, iriam surgir exigências diferentes, necessitando de trabalho de pesquisa, visualização de vídeos e conversas com colegas e professores para tentar adquirir mais conhecimentos sobre a modalidade e, conseqüentemente, detetar os erros.

Associado a esta questão está, também, o conhecimento das matérias e dos respetivos conteúdos. Neste ponto, existia algum nível de conforto com as várias

modalidades, sendo que, mesmo naquelas em que o conhecimento não era tão profundo, havia relativa facilidade em entender o conceito destas e o que as envolvia. Porém, não era possível garantir habilitação a este nível em todas as matérias que iriam ser lecionadas, sendo necessária uma formação contínua e proatividade na procura de respostas para as possíveis lacunas existentes.

Contexto Escolar

Apesar das experiências anteriores ao nível do treino de crianças e jovens, este contexto que se iria enfrentar seria um pouco mais exigente a nível pedagógico. Os desafios decorrentes da variabilidade de alunos e da sua motivação para a prática torna o papel do professor um pouco mais difícil que o de treinador, sendo este um repto que teríamos de ultrapassar, adequando-nos à conjuntura escolar.

Planeamento

Relativamente ao planeamento, apesar da pequena experiência de elaboração de planos de aula, unidades didáticas e plano anual (PA) nas Unidades Curriculares de Didática I e II e Currículo e Avaliação em Educação Física, durante o EP, esta seria contextualizada e com um propósito real. Como tal, a exigência seria diferente, porque a própria turma colocaria dificuldades a este nível que ainda se desconheciam, podendo levar a situações de maior introspeção, pesquisa e necessidade de preparação, de forma a elaborar os documentos da melhor maneira.

Avaliação

Esta era, sem dúvida, a dimensão onde as dificuldades iniciais eram mais evidentes e realmente nos colocavam mais dúvidas. A completa falta de experiência a avaliar alguém e uma determinada prestação com uma valorização quantitativa era algo que nos preocupava. Esta dificuldade seria sentida, em grande parte, na avaliação sumativa, pela complexidade de julgar e quantificar os conteúdos observados. Relativamente à avaliação diagnóstica, sendo a escala a utilizar mais curta e com o intuito de definir níveis de proficiência, seria um pouco mais fácil, embora, também, não existisse experiência prática, neste contexto. Por fim, a avaliação formativa seria mais preocupante, apenas, porque está associada às capacidades de observação e deteção de erros. Não seria difícil descrever o que aluno fazia mal ou tem dificuldades, mas sim, a origem destas.

Consciência

Por fim, o último ponto fraco que assumíamos ter era a excessiva preocupação e vontade de querer ter sucesso, influenciando, por vezes, a razão. Esperava-se que fosse algo que não afetasse demasiado a intervenção, durante as aulas, e que não causasse frustração quando as coisas corressem menos bem.

3. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR

3.1. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES

Situada no interior urbano da cidade de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais, a EBSQF pertencia a conjunto de escolas construídas a partir de 1968 de tipologia pavilhonar. Contudo, em 2010/2011, através da Parque Escolar, sofreu uma intervenção de melhoria nas condições de uso, de gestão e de manutenção, procedeu-se à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação de modo a possibilitar a integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente artística com a de formação geral. Existia uma partilha de espaços que eram comuns às duas instituições, tais como o auditório, salas de dança, sala de professores, secretaria, entre outros.

No ano letivo 2016/2017, a escola era frequentada por 1091 alunos, 369 do 3º ciclo e 722 do Secundário. No ensino secundário, a oferta educativa compreendia 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 Equip. Informáticos, Técnico Auxiliar de Saúde e, articulado com o conservatório, o curso de Instrumentista de Jazz.

3.2. GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) era composto por 11 professores e os 4 estagiários. Para além da lecionação das aulas, alguns professores ocupavam funções no desporto escolar, quer na coordenação, quer de responsáveis pelas várias modalidades, nomeadamente, voleibol, badminton, futsal, ténis de mesa e golfe. As atividades letivas eram, sempre, apoiadas por uma funcionária que se encontra no pavilhão, sendo esta responsável pela manutenção dos espaços.

O GDEF tinha por hábito reunir-se quando era necessário discutir temas importantes para o correto funcionamento do mesmo, tendo que ver com condições

materiais, eventos do desporto escolar ou do PA de atividades (ex: sarau de EF), transmissão de informações do Conselho Pedagógico ou, ainda, referência de alunos com avaliação diferenciada.

Condições Espaciais e Materiais

A EBSQF tinha um pavilhão gimnodesportivo, um campo desportivo coberto e um campo desportivo descoberto, sendo este circundado por uma pista de atletismo com caixa de areia. A escola possuía, ainda, oito balneários para os alunos, dois balneários para professores, um gabinete de funcionários, uma arrecadação de materiais e uma galeria. O GDEF tinha à sua disposição bastantes recursos materiais, não sendo um problema no planeamento das aulas. Para além do material em uso regularmente, existia, ainda, muito material por estrear, como bolas de diversas modalidades, raquetes, volantes e coletes.

3.3. TURMA DO 11ºA

Siedentop (2008, p. 212) afirma a importância das características dos alunos no momento do planeamento. Este relembra que os alunos de determinada escola poderão ter necessidades diferentes de outra e a poderão apresentar lacunas ao nível da aprendizagem esperada. Neste sentido torna-se extremamente importante uma caracterização da turma do A do 11º ano da EBSQF a nível social, psicomotor, empenho, participação e comportamento.

A turma A do 11º ano era constituída por 29 alunos, dos quais 19 raparigas e 10 rapazes, sendo que um deles não frequentava as aulas de EF. No início do ano letivo, a maioria dos alunos tinha 16 anos (22), sendo que os restantes iriam perfazê-los até ao final do ano de 2016. Existia, também, um aluno com 19 anos a terminar duas disciplinas em atraso, precisamente, o que não frequentava as aulas de EF. Após a análise das informações recolhidas, através do questionário aplicado no início do ano letivo (anexo 1), detetou-se que:

- A turma era composta, quase na sua totalidade, por alunos da EBSQF, o que proporcionava alguma estabilidade, uma vez que todos estavam habituados à conduta da escola;
- Quase todos os alunos tinham condições favoráveis ao estudo e, muitos desses, faziam-no sem qualquer tipo de ajuda;

- A maior parte dos alunos frequentavam atividades extralectivas (desportivas e não desportivas) em muitos casos, combinando mais do que uma, razão pela qual, talvez, despendam tão pouco tempo no computador, por semana;
- Quase todos apresentavam hábitos de alimentação e de sono saudáveis;
- A turma era bastante homogénea, sendo que existiam vários aspetos que o poderiam justificar:
 - Praticamente, todos os alunos fizeram o seu percurso escolar sem reprovações;
 - 77% dos pais dos alunos tinham licenciatura ou superior, o que poderia influenciar a exigência e capacidade de apoiar os seus filhos;
 - Mais de metade dos alunos da turma tinha, pelo menos, um dos pais a exercer profissão de professor, podendo originar um maior respeito pela função e a importância de uma boa conduta na sala de aula;
 - Quase todos os alunos tinham irmãos e viviam com os dois pais, estando expostos a um ambiente familiar potencialmente ideal.

Ao nível do comportamento a turma era algo faladora, embora sem maldade ou desrespeito para com o professor, sendo, por vezes, discussões sobre a matéria. A nível de empenho, desde que as atividades os desafiassem e fossem estimulantes, tinham boa participação e apresentavam espírito favorável à aprendizagem. A intensidade e a predisposição desta participação diferia entre alunos, sendo que alguns precisavam de maior incentivo para manterem uma prática com maior vigor.

Ao nível das capacidades psicomotoras, em geral, a turma apresentava um bom nível, sendo que, mesmo os alunos de menor proficiência revelavam uma capacidade aceitável, quando comparados com outras turmas. No quadro abaixo é possível verificar o nível inicial em cada modalidade, podendo, assim, averiguar as capacidades de partida dos alunos.

Tabela 1 - Nº de Alunos por Nível de Proficiência em Cada Matéria

		Níveis		
		Introdutório	Elementar	Avançado
Modalidades	Ginástica Solo	3	19	6
	Ginástica Saltos (Boque e Plinto)	2	13	12
	Badminton	1	15	12
	Atletismo	5	18	5
	Andebol	7	9	12
	<i>Tag Rugby</i>	0	18	10

CAPÍTULO II: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. PLANEAMENTO

“Planificar a educação e formação – o que é que isto significa? Significa planear as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linha básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”
(Bento, 1998, p. 15)

Antes de qualquer tipo de intervenção no terreno, é necessário saber o nosso modo de atuação. Lucea (1998a, p. 28-29) diz-nos que para poder defini-lo devem ser respondidas algumas questões: Para quê ensinar? O que vamos ensinar? A quem? Como? Quando? E não menos importante – O quê, como e quando avaliar? Através das respostas a estas questões vamos traçar linhas orientadoras da nossa ação enquanto professores, procurando maior sucesso do processo E-A.

Bento (1998, p. 15-16) afirma que a planificação é uma ligação entre as pretensões que se baseiam nos programas nacionais da disciplina e a sua realização prática. Por essa razão, é que deverão ser tidas em conta as respostas às questões anteriores, que acabarão por criar o equilíbrio entre o que se pretende e o que se pode fazer no terreno, tendo em conta a situação. Deste modo, é possível perceber que o planeamento é algo moldável e ajustável ao contexto em que nos encontramos, sendo necessária uma análise prévia de toda a informação disponível sobre o mesmo.

Bento (1998, p. 69) identifica questões como as características individuais dos alunos e da turma em geral, bem como as condições materiais e espaciais. Este afirma, ainda, que *“uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível de mais elevado do seu planeamento e preparação”*. Neste sentido, quanto melhor for este planeamento, mais fácil será a intervenção do professor, uma vez que este tem em mente qual a direção do processo E-A dos seus alunos.

As respostas às perguntas mencionadas, anteriormente, poderão ter maior ou menor profundidade, consoante o momento do planeamento, dando um caráter mais abrangente ou específico ao mesmo. Desta forma, o planeamento poderá ser aplicado em várias fases, adotando diferentes objetivos, sendo, por norma, dividido em PA, UD e planos de aula.

1.1. PLANO ANUAL

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”
(Bento, 1998, p. 67)

Antes de elaborar o plano propriamente dito, foi necessária uma análise ao meio, à escola, à turma e ao GDEF, facilitando-nos, também, a perceção dos recursos espaciais, materiais e humanos. Relativamente, aos recursos temporais, recorreremos ao calendário escolar para o presente ano letivo e à rotação de espaços (anexo 2) estabelecida pelo GDEF, permitindo identificar o número total de aulas disponíveis, ao longo do ano, e, também, para cada período e unidade didática (UD) (anexo 3).

A seleção das matérias a abordar foi realizada por acordo entre o núcleo de EP e o professor orientador da escola, Paulo Furtado, tendo por base o equilíbrio entre modalidades coletivas e individuais mencionadas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e, também, a rotação de espaços e as modalidades abordadas em anos anteriores. Os objetivos definidos para cada matéria tiveram por base o PNEF, mas foram adequados, posteriormente, às capacidades dos alunos e ao tempo, espaço e material disponíveis à sua concretização.

O modelo de funcionamento do GDEF da EBSQF baseava-se na periodização por blocos, realizando rotações de espaço a cada 6 semanas, perspetivando, à partida, 12 aulas de 90 minutos disponíveis em cada espaço. Neste sentido, como já referido, a seleção das matérias acabou por ser influenciada por este fator, acabando por facilitar o planeamento, a gestão dos recursos disponíveis e o próprio foco dos alunos nos conteúdos que se pretendiam lecionar, durante um período de tempo mais alargado, o que permitia maior consolidação destes.

Após a definição do *roulement* de espaços, as unidades didáticas selecionadas pelo núcleo de EP, foram a ginástica de solo e aparelhos, badminton, atletismo, andebol e *tag rugby*. Na última rotação de espaços, uma vez que os alunos de 11º ano terminavam mais cedo as suas atividades letivas devido a exames, apenas estavam calendarizadas 3 aulas, não permitindo qualquer tipo de planeamento coerente. Assim, estabeleceu-se que essas aulas seriam para realizar o último momento de avaliação sumativa teórica e os testes físicos definidos pelo GDEF.

Tal como foi mencionado no ponto anterior, não bastava planear o que se iria fazer durante a implementação, mas, também, definir como se ia avaliar o que se pretendia ensinar. Neste sentido, após a definição dos objetivos para cada matéria, foram identificadas as formas de avaliação, como iriam ser utilizadas e alguns dos conteúdos de base a observar em cada UD. Através dos documentos disponibilizados pelo GDEF foi possível definir, ainda, os critérios de avaliação da disciplina, bem como os seus parâmetros e ponderações (anexo 4).

Por fim, não menos importante, foi essencial delinear algumas linhas orientadoras da nossa ação, definindo estratégias e estilos de ensino a aplicar, considerando as possibilidades da modalidade e o ajustamento face às características da turma. As estratégias foram, ainda, identificadas por dimensão, de forma a facilitar o reconhecimento e correção de eventuais falhas na nossa intervenção, nas aulas.

Relativamente à forma de periodização utilizada, existem alguns pontos de reflexão importantes. No PNEF é aconselhada a utilização do modelo por etapas, onde existem ajustamentos dos objetivos ao nível inicial dos alunos e às prioridades que a turma carece. No ensino por blocos, ficamos condicionados pelo *roulement* de espaços e esse acaba por ditar quase toda a seleção de conteúdos e objetivos, sendo que, até, as avaliações diagnósticas são realizadas no início de cada UD e não no início do ano, como recomendado. Nesta situação, obviamente, a rotação de espaços acabou por condicionar a seleção das matérias, o seu tempo de execução e os objetivos para cada uma delas, mas, não deixámos de adaptar os conteúdos e as formas de ensino aos alunos, procurando obter o melhor resultado possível com esta periodização. Concordamos que o modelo por blocos poderá não ser o mais favorável, se tivermos em conta todas as condicionantes, mas este apresenta algumas vantagens que foram exploradas, tais como a melhor consolidação das aprendizagens no período definido, a facilitação do planeamento e do tratamento dos conteúdos e, ainda, a possibilidade de focar os alunos numa só modalidade.

A grande dificuldade sentida com este modelo de periodização foi o facto de os alunos mostrarem-se relativamente “fartos” de algumas modalidades, a partir da 7ª ou 8ª aula, exigindo uma maior capacidade de criar novos estímulos de prática, nomeadamente, competitivos, de forma a mantê-los interessados. Embora possamos não concordar, totalmente, com este modelo, é importante conseguirmos adaptarmos às diferentes situações, sendo que esta foi uma importante aprendizagem.

1.2. UNIDADE DIDÁTICA

“ A unidade didática é a concepção mais generalizada e utilizada referente a uma parte do programa de qualquer disciplina. (...) Esta pressupõe a inter-relação de todos os elementos que intervêm no processo ensino-aprendizagem com uma coerência interna e metodológica e durante um determinado período de tempo.”

Lucea (1998b, p. 17-18)

A UD é uma forma de planeamento de nível intermédio que implica uma conceptualização dos objetivos a médio prazo, tendo por base o que foi delineado, inicialmente, no PA. Esta pressupõe um aprofundamento do planeamento relativo à matéria de ensino a implementar em determinado espaço temporal, sendo neste caso, 6 semanas.

Bento (1998, p. 65) diz-nos que uma concepção isolada das aulas não deixa alcançar efeitos contínuos e resultados satisfatórios globais do ensino, sendo pouco eficaz se não for concebido como um todo harmonioso. Perante esta situação, será mais favorável uma concepção do planeamento onde o PA, as unidades didáticas e os planos de aula se relacionam entre si e apresentam um fio condutor comum. Deste modo, a UD baseia-se no PA, mas deverá objetivar uma organização coerente e justificada das aulas referentes a esta, não sendo apenas a soma destas, mas sim, uma sequenciação com pontos comuns entre cada aula.

Embora não exista um modelo ideal de UD, uma vez que este deve ser adequado ao professor que a desenvolve e ao contexto para o qual é elaborado, ao desenvolvermos as UD, tivemos em conta a experiência adquirida no 1º ano do MEEFEBS, bem como as indicações referidas no guia de EP, que são, também, mencionadas por Bento (1998). Neste sentido, as Unidades Didáticas elaboradas eram constituídas por: Introdução, caracterização da modalidade, recursos, caracterização da turma, conteúdos, objetivos, progressões pedagógicas, extensão e sequenciação de conteúdos, avaliação, estratégias e estilos de ensino e bibliografia.

Piéron (1999, p. 94) sublinha a importância da fase pré-interativa, onde o professor obtém informação das características dos seus alunos para formular os objetivos, sabendo qual o caminho a seguir. Tal como no PA, o ponto de partida para a elaboração das UD foram os trabalhos preparatórios, neste caso, as avaliações diagnósticas realizadas e a verificação dos recursos disponíveis. A partir desta informação foram estruturadas todas as outras partes inerentes à UD, já mencionadas

acima. Contudo, a parte fundamental foi, sem dúvida, a averiguação dos grupos de nível, a escolha dos conteúdos mais adequados às suas capacidades com respetiva extensão e sequenciação, o estabelecimento de objetivos atingíveis para todas as dimensões e a seleção das progressões pedagógicas e das estratégias para alcançá-los. Na nossa opinião, o real valor deste planeamento intermédio residiu nesta organização estruturada, coerente e harmoniosa entre as respostas às perguntas: a quem? o quê? e como?

Como em qualquer tipo de planeamento, nada nos garante a sua implementação com a máxima precisão. Como tal, a principal reflexão deste ponto prende-se com a exigência e o ajustamento dos objetivos colocados, sendo algo que nos faz questionar relativamente às opções tomadas. Como todas as turmas dos elementos do núcleo de estágio eram de 11^o ano, a seleção de conteúdos e objetivos foi, muitas vezes, similar, tendo, obviamente, ajustes face à avaliação diagnóstica e ao número de alunos por cada nível de proficiência. No entanto, ao longo do ano, surgiram questões como: será que estamos a ser pouco ou muito exigentes? Temos tempo suficiente para abordar estes conteúdos? Será que este conteúdo é fundamental ser trabalhado? É mais ou menos importante que outros? Estas questões foram sendo respondidas com o desenvolvimento das unidades didáticas, exigindo, naturalmente, ajustamentos ao planeamento inicial.

Ferreira (2007, p. 65) relembra a importância da avaliação formativa na individualização do ensino, sendo através desta que se adequarão os procedimentos pedagógicos tendo em conta as características dos alunos e o seu percurso de aprendizagem. Tomando esta ideia em consideração, a avaliação formativa esteve presente, ao longo de todas as UD, sendo uma importante ferramenta de diferenciação de ensino.

Ao detetar a maior ou menor evolução de determinados alunos, em algumas UD, necessitámos de dar conteúdos mais exigentes para um grupo e manter para outro, não impedindo, assim, que os alunos com maior nível de proficiência fossem “castrados” na sua aprendizagem. Por exemplo, na UD de ginástica, alguns elementos tinham várias dificuldades na realização da roda, os quais fizeram progressões específicas para os problemas apresentados na altura. Contudo, outros alunos que já realizavam o elemento relativamente bem, foram incentivados a trabalhar mais cedo na sua sequência final. Também, na UD de andebol, a determinado momento, o grupo

de nível superior já tinha facilidade nas ações táticas introduzidas e, em situação de jogo, alguém adotava a posição de pivô. Como este não era um conteúdo muito importante e que tivéssemos tempo para introduzir, fizemos questão de dar algumas noções das ações que o pivô poderia realizar, sendo que, alguns dos alunos que estiveram nessa posição, acabaram por aplicá-las, algumas vezes, em jogo.

Relativamente ao tempo, na primeira UD, face à inexperiência, fomos algo ambiciosos na quantidade de conteúdos a trabalhar. Como tal, mais tarde, face à falta de tempo e de condições materiais para poder diferenciar melhor o ensino, sem prejudicar o tempo global de empenhamento motor e mantendo a segurança das aulas, não foi possível abordar o salto entre mãos no plinto longitudinal como se pretendia inicialmente. Bañuelos (1992, p.118) refere que, para que a aprendizagem possa ter os seus “frutos”, é necessário dar um tempo adequado de prática suficiente para que possa existir aquisição dessa mesma competência. Este acrescenta, ainda, que se cairmos na ideia de que é preferível abordarmos todos os conteúdos com pouco tempo disponível, provavelmente, não vamos conseguir que os alunos retenham o que quer que seja. Como tal, seguindo esta linha de pensamento, achámos mais importante dar mais tempo de exercitação aos outros conteúdos já introduzidos, consolidando-os, em vez de introduzir mais um, apenas porque tinha sido planeado, inicialmente. Este foi um “erro” importante, pois fez-nos passar pela experiência de falhar e ajustar o planeamento, realizando uma aprendizagem relevante a este nível. Com certeza, não será a única vez que irá acontecer, mas, desta forma, já existe uma preparação para estas situações, sabendo como agir.

Por fim, a valorização dos conteúdos a abordar era ajustada consoante as necessidades verificadas nas aulas, através da avaliação formativa, sendo, também, adaptada a sua avaliação, tendo por base o tempo dedicado ao conteúdo em questão. A verificação da importância de cada conteúdo era baseada, também, na nossa perceção da modalidade e das competências importantes para ter sucesso nesta. Como tal, por vezes, um determinado conteúdo que era considerado muito importante, no início da UD, mais tarde, revelou-se de menor influência, pelo que íamos observando, ao longo das aulas.

1.3. PLANO DE AULA

“O tempo de aula deve ser aproveitado de forma a oferecer ao aluno a máxima possibilidade de participação, por outro lado a organização da aula deve supor uma distribuição racional dos conteúdos para alcançar com a máxima eficiência os fins propostos.”
Bañuelos (1992, p.266)

Esta é última fase de planificação do professor, é nesta etapa que o professor realiza o planeamento mais metuculoso e cujo resultado menos se deverá desviar do previsto, sob pena de perder tempo na aula, tão importante para o desenvolvimento dos objetivos da UD. Contudo, isto não implica que, tal como nas outras formas de planeamento, não possam ocorrer ajustes.

Esta foi, sem dúvida, a forma de planeamento que mais tempo dedicámos, durante o EP. Exatamente pelo motivo do aproveitamento do tempo, todas as decisões em torno do plano de aula criaram dúvidas, questões, indecisões e uma preparação mental para a implementação do mesmo. Desde tarefas, formas de organização, estratégias, formação de grupos, momentos de transição, tudo tinha de ser ponderado e refletido de forma a conceder o maior e melhor tempo de prática possível, de acordo com as fases de planeamento suprajacentes. Só assim, todo o trabalho realizado, anteriormente, faria sentido.

Para suportar o nosso planeamento, usámos um modelo de plano de aula (anexo 5) idêntico ao utilizado nas aulas de Didática I e II, no 1º ano do MEEFEB, com um cabeçalho de identificação da aula, local, data, hora, turma a lecionar, função didática, material e objetivos. Depois, este dividia-se nas partes inicial, fundamental e final, com referência às tarefas, ao seu tempo, objetivos específicos, componentes críticas, critérios de êxito e estratégias, estilos e modelos de ensino. Por fim, existia uma justificação das tarefas e da sua sequenciação.

Embora hajam vários pontos de reflexão relativamente ao planeamento das aulas, destacaram-se alguns que nos suscitaram maiores desafios. Por exemplo, a utilização de muitos exercícios com menos tempo de exercitação ou menos exercícios, cada um com mais tempo, ou, ainda, a sua constante variação, ao longo das aulas, ou a adoção de um menor número de tarefas que dariam alguma estabilidade e rotinas de aula.

Ambos os pontos convergem para um mesmo problema, sendo que, numa fase inicial, percebi que a turma era constituída por alunos inteligentes, perspicazes e que necessitavam de um constante desafio, onde, até, tal como nos diz Piéron (1999, p. 94), o seu interesse pela atividade física acabava por influenciar a sua predisposição para as tarefas. Apesar de os alunos gostarem de participar e aprender, sentíamos que estes tinham uma grande necessidade de serem constantemente estimulados para estarem focados na tarefa e não se sentirem aborrecidos.

Na sequência da implementação de várias tarefas, por vezes repetidas, sentimos que os alunos, quer existissem dificuldades ou não, aborreciam-se, rapidamente, destas, não podendo realizá-las durante muito tempo sem qualquer tipo de variante ou, até, utilizá-las, regularmente, ao longo da UD. Esta situação gerou alguns desafios, ao nível do planeamento, criando a necessidade de, tanto quanto possível, implementar mais variantes pertinentes, dentro duma mesma tarefa, dando a sensação de novo desafio. Ao mesmo tempo, gerou-se, também, a necessidade de tentar variá-las de forma assídua, ao longo das aulas, mas tendo o cuidado de não o fazer constantemente, sob pena de não criar rotinas de trabalho e, até, dificultar consolidação de certas aprendizagens. Assim, procurámos manter a estrutura, organização e a base de algumas tarefas, modificando-as, posteriormente, com algumas variantes mais exigentes ou, simplesmente que criassem outros estímulos, não deixando de objetivar a exercitação de determinado conteúdo, quer dentro da aula, quer ao longo da UD.

2. REALIZAÇÃO

2.1. INSTRUÇÃO

“(..) a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino. Por tal motivo, esta é conotada como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem...”

Rosado & Mesquita (2011, p. 69)

A instrução e a comunicação estão, intimamente, interligadas e, como tal, dela fazem parte todos os comportamentos verbais ou não-verbais (preleção inicial, explicação, demonstração, *feedback* ou questionamento) que se ligam, diretamente com os objetivos do processo E-A (Rosado & Mesquita, 2011, p. 69). Por outras palavras, este é o meio pelo qual o professor veicula as suas intenções para os alunos,

utilizando formas de comunicação, sejam elas meramente informativas, ou, também, orientadoras para as respostas que se pretendem obter.

Esta é uma das maiores competências do professor, sendo de facto uma ferramenta fundamental para o sucesso do processo E-A, pois é através desta que o docente orienta os seus alunos para os objetivos propostos. Imagine-se que o professor começa uma aula sem contextualizar o que irá fazer ou sem relacionar com o que se fez anteriormente e, após dizer qual a tarefa a realizar, não emitir nenhum *feedback* ao aluno sobre a sua participação. O aluno talvez aprendesse alguma coisa pela simples prática. Mas nesse caso, qual seria diferença entre ele estar a fazê-lo na rua ou no recreio e estar acompanhado por um professor? Neste sentido, o professor poderá marcar uma grande diferença no processo E-A através da melhoria nesta dimensão da intervenção pedagógica.

Face à experiência já mencionada ao nível do treino de crianças e jovens, esta era uma dimensão onde existiam algumas competências iniciais que poderiam ser importantes para uma melhor integração no EP. Assim, os objetivos passavam, naturalmente, pela capacidade de ajustar essas competências ao contexto escolar, otimizando, também, a sua utilização através da experiência adquirida.

Um dos desafios de partida, no que respeita à intervenção, principalmente, ao nível do *feedback*, era a capacidade observação das ações motoras que se pretendiam ensinar. Rosado (1997, p. 25) afirma que “*resolver problemas relacionados com as execuções das técnicas desportivas é uma cadeia composta por observação, resolução de problemas e tomada de decisão*”. Tendo por base esta afirmação, para intervir seria, então, necessário ter competências de observação e de análise e processamento da informação recolhida.

Rosado (1997, p. 32-33) e Piéron (1999, p. 279) mencionam a importância do conhecimento das matérias nesta capacidade observacional e de reconhecimento das oportunidades de intervenção. Ambos apresentam vários estudos de outros autores em que se verifica que os profissionais mais experientes e, eventualmente, especialistas numa determinada matéria possuem maior capacidade de intervir e de ajudar o aluno a corrigir o seu erro. Estes dizem-nos, ainda, que, em geral, especialistas ou não, todos conseguem proferir o que está mal em determinada ação, contudo, os primeiros conseguem identificar com mais exatidão o cerne do problema

e, conseqüentemente, dar uma resposta mais adequada, através de *feedback* pedagógico. Não menos importante é, ainda, a capacidade de definir o que queremos ver, não nos limitando a olhar para a ação como um todo, mas sim, especificando o nosso foco de observação. (Sarmiento, 2004)

Esta era, sem dúvida, uma das principais questões que se pretendiam melhorar, uma vez que a experiência observacional de deteção e correção do erro reduzia-se, particularmente, ao futebol. Mesmo existindo algum conhecimento empírico generalizado das várias modalidades que, segundo Piéron (1999, p. 124), também, é importante para a capacidade de deteção de erros, a experiência na análise e intervenção nestas era quase nula. Como tal, procurando colmatar algum tipo de *handicap* a este nível, fizemos questão de, antes de cada modalidade, ler documentação e observar vídeos relativos à execução das várias ações motoras e elementos técnicos ou táticos. Juntando essa informação ao conhecimento prévio de cada matéria, foi possível desenvolver algumas capacidades importantes para a deteção e análise dos erros, permitindo, assim, maiores oportunidades de intervenção com *feedback* pertinente e com conteúdo.

Naturalmente, mesmo com algum conhecimento, as intervenções acabaram por ser influenciadas pela matéria que estava a lecionar, havendo maior ou menor conteúdo no *feedback*, exatamente por não existir a mesma experiência em cada uma delas. Contudo, foi sempre possível manter uma intervenção adequada e com valor, uma vez que, a melhoria dos alunos foi evidente, em todas as matérias.

Outro ponto de reflexão relativo ao *feedback* é o facto de verificarmos o decréscimo de conteúdo na intervenção, ao longo da UD, nomeadamente, para com os alunos que já iam realizando as ações como eram pretendidas. Piéron (1999, p. 148) diz que, por já demonstrarem boas capacidades e realizarem bem os conteúdos, os melhores alunos recebem mais *feedback* positivo simples, criando a “necessidade” de o professor intervir mais, de uma forma negativa, junto dos menos proficientes. De facto, tal como mencionado, à medida que os alunos fossem conseguindo realizar e aplicar bem os conteúdos, o *feedback* tornava-se cada vez mais direcionado para a valorização das suas aprendizagens e para a sua motivação. Contudo, não sentimos, de forma alguma, necessidade de negativizar as falhas dos outros alunos, muito pelo contrário. Através do constante foco, ao longo da formação no MEEFEBS, sobre a necessidade de valorizar as aprendizagens, fazíamos questão de não perder a mais

pequena oportunidade de intervir junto destes alunos, sempre com o cuidado de assinalar algo de bom na sua participação.

Outro ponto de reflexão incide sobre o questionamento, sendo que, segundo Rosado e Mesquita (2011, p. 101), a otimização da dimensão instrução passa por uma utilização assídua desta forma de interação. O questionamento é algo que podemos utilizar em qualquer contexto, contudo, a sua pertinência e valor poderá variar consoante a situação. Independentemente da modalidade, é possível perguntar ao aluno como é que realizou determinada ação ou porque é que tomou certa opção, mas o valor da resposta poderá ser mais ou menos importante, uma vez que este poderá, apenas, descrever, ou ser conduzido a refletir de uma forma mais pertinente.

Face à inexperiência e preocupação com outras questões importantes na intervenção pedagógica, nas primeiras unidades didáticas, a utilização do questionamento foi menos evidente, sendo que, no caso da ginástica e atletismo, foi mais difícil ir mais além do que questionar os alunos sobre os conteúdos teóricos ou sobre uma determinada execução. Já nos jogos desportivos, foi possível aprofundar um pouco mais, realizando questões relacionadas com a tomada de decisão, integradas, muitas vezes, num modelo de ensino de descoberta guiada, que promoviam a capacidade de refletir sobre os conteúdos e opções tomadas. Rosado e Mesquita (2011, p.101) referem, exatamente, a importância do questionamento em modelos deste género, sendo que a variabilidade contextual estimula uma exigência cognitiva maior.

Por fim, o último ponto de reflexão refere-se à demonstração, mais concretamente à utilização de alunos como modelo. Por norma, as indicações gerais são para que se recorra aos alunos mais proficientes nos momentos de demonstração, procurando mostrar a ação correta. Contudo, a certa altura do ano, sentimos a necessidade de dar oportunidade a outros alunos de fazerem parte desses momentos, procurando evitar um tratamento diferenciado e dar-lhes, também, mais confiança. Naturalmente, estes momentos registaram-se em situações de menor dificuldade de execução e onde era mais importante a compreensão da dinâmica da tarefa. Em exercícios mais difíceis ou mais específicos para uma determinada ação, recorriamos a alunos com um nível maior de proficiência na modalidade em questão.

Relativamente aos outros pontos de instrução como a preleção inicial, o encerramento da aula ou a explicação das tarefas, não foram um grande motivo de

preocupação, ao longo do EP, uma vez que, naturalmente, foram sendo otimizados, garantindo a melhoria da dimensão instrução.

2.2. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

Segundo Piéron (1999, p.106) o tempo disponível para a aula é afetado por várias situações que retiram tempo à duração total da aula, nomeadamente, o período de equipar e de banho. Para além disso, o autor faz referência às situações de transição e organização que acontecem dentro da aula e que retiram ainda mais tempo disponível para a prática. Tendo em conta esta questão, Silva (2013) diz-nos que a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas, redução de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo. Entre as competências do professor mencionadas por Silva (2013) constam a diminuição do tempo gasto em episódios de gestão e transição, definir rotinas específicas, manter o ritmo e entusiasmo da aula e prever comportamentos de desvio.

Relativamente as estas competências, ao longo do ano, tivemos, sempre, o cuidado de estarmos atentos a estas questões, através de um bom trabalho de planeamento. Para além de refletirmos sobre as tarefas utilizadas, tínhamos o cuidado de tentar prever como seriam as transições entre estas, que estratégias iriam ser utilizadas para formar grupos ou limitar comportamentos de desvio, tempos de espera e, também, como era feita a gestão do material.

Uma das maiores preocupações foi manter a turma o mais ativa possível, com o menor número de tempos de espera e com transições bem definidas entre as tarefas, limitando, assim, eventuais comportamentos de desvio ou fora da tarefa. A este nível, todos os planos de aula foram, não só, pensados, mas, também, estudados, de forma a definir como é que iriam decorrer as transições, a formação de grupos ou o tempo de espera em cada tarefa, se necessário.

Em todas as modalidades, os grupos eram, quase sempre, definidos em casa, nomeando, depois, na aula, onde ficaria cada a aluno e com quem. Noutras ocasiões, não existiam grupos definidos, sendo que era referido quantos alunos ficavam em cada sítio, facilitando a sua organização. Os tempos de espera eram tidos em conta consoante o número de elementos por grupo, o material e o espaço, procurando

minimizar, tanto quanto possível, estes momentos. Por exemplo, se numa tarefa onde tínhamos espaço e material para organizar 7 grupos de 4 elementos, optávamos por fazê-lo, em vez de fazer com menos grupos e mais um ou dois alunos por cada um deles. Desta forma, apesar de ser mais difícil de controlar por existirem mais grupos, garantíamos que estes estavam menos tempo parados e, conseqüentemente, mais focados na tarefa, não havendo espaço para distrações.

Ainda, relativamente à organização, houve o cuidado de não variar muito as tarefas, principalmente ao nível da sua estrutura, evitando, assim, perda de tempo com novas rotinas. Os exercícios eram alterados mais por variantes do que por estrutura, permitindo, desta forma, manter as rotinas de transição e avançando nos conteúdos. Por exemplo, na exercitação do remate no andebol, inicialmente, estes recebiam a bola, dirigiam-se para a baliza e rematavam. Numa segunda fase, com a mesma estrutura, passavam a bola, faziam um cruzamento e realizavam o remate. Assim, conseguíamos introduzir novos conteúdos e mantínhamos a organização e rotinas já conhecidas pelos alunos.

As estratégias para minimizar tempos de transição basearam-se, fundamentalmente, na montagem antecipada do material, procurando organizar o maior número de tarefas, logo de início, limitando o número de ajustamentos, durante a aula e, conseqüentemente, menores perdas de tempo. Para evitar possíveis comportamentos de desvio, durante estas transições, os alunos tinham a responsabilidade de recolher ou colocar material, se necessário, limitando, muitas vezes, o que tinham à sua disposição. Principalmente, nas modalidades com bola, fizemos questão de, entre exercícios, pedir aos alunos para juntarem as bolas em determinado lugar, tirando-lhes, assim, uma oportunidade de se distraírem.

As rotinas e as estratégias de transição foram, naturalmente, sendo cada vez melhores consoante o decorrer de cada UD, uma vez que, em alguns momentos, as tarefas ou as transições não decorreram como esperado, servindo, assim, como forma de aprendizagem e ajudando a criar estratégias para as aulas seguintes, evitando situações semelhantes.

É importante referir que, apesar de existirem alguns hábitos e estratégias comuns a todas as matérias, em quase todas elas, foram necessários novos ajustamentos e novas aprendizagens de rotinas, uma vez que a modalidade exigia um

planeamento ou estrutura diferentes. Uma das estratégias adotadas, em todas as aulas, foi, por exemplo, valorizar a pontualidade apresentada pelos alunos que acabou por influenciar, positivamente, o início da aula. Esta foi distinguida, não só nas notas, como durante as aulas, dando algum tempo, antes do início destas, para jogarem com uma bola de voleibol, futebol ou outra modalidade que gostassem.

2.3. CLIMA E DISCIPLINA

“A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos.”
Rosado & Ferreira (2011, p. 190)

A frase transcrita acima justifica algumas das expectativas iniciais demonstradas, sabendo, à partida, que um bom relacionamento é fundamental para criar um bom clima de aula e evitar a indisciplina. Estas duas dimensões estão, intimamente, ligadas, influenciando-se mutuamente, quer de forma positiva, quer negativa, como tal, sentimos alguma dificuldade em dissociar a sua reflexão.

Como referido nas expectativas iniciais, existia o objetivo de poder criar um bom ambiente de aprendizagem, limitando as situações de comportamentos desviantes ou fora da tarefa e adotando um equilíbrio entre os momentos de trabalho e de alguma descontração. A preocupação inicial foi, sem dúvida, a estipulação de regras e a definição do que era aceitável ou não, tal como Siedentop (1983) aconselha, de forma a criar um ambiente onde os alunos soubessem o que é esperado deles. Como entendemos que a turma tinha uma conduta, relativamente, boa e apresentava alguma noção de respeito e de trabalho, a nossa postura face ao seu comportamento não foi muito autoritária, sob pena de os distanciar e criar alguma crispação na relação professor-aluno. Bom senso foi a palavra-chave para gerir esta questão entre o clima e a disciplina, procurando criar um ambiente positivo de aprendizagem, com algumas regras fundamentais, para poder garantir a ordem na aula.

Uma das estratégias para gerir a disciplina passou pelo controlo visual de todos os alunos durante as instruções e tarefas, sendo que mais para o final do ano, esta já não era uma preocupação constante, uma vez que os alunos cumpriam com o que era pedido, face a um bom trabalho de controlo. Também, a preocupação pelo respeito

enquanto alguém falava, fosse o professor, fosse um aluno, foi constante, sendo, ao mesmo tempo, a mais difícil de contrariar, uma vez que alguns alunos eram muito conversadores. Embora tivessem essas atitudes, eram jovens educados e, quando chamados à atenção, acatavam o aviso e paravam, deixando prosseguir a aula.

Os restantes comportamentos desviantes foram “combatidos” através do planeamento, sendo que, na maioria do tempo, as várias formas de organização e estratégias utilizadas, já mencionadas no ponto da gestão de aula, permitiram uma grande redução deste tipo de situações, garantindo um foco na aprendizagem, com um clima de trabalho positivo.

Rosado (1998, p. 77-86) refere a importância do desenvolvimento do clima relacional, através elogios, encorajamento, humor, sorrir e rir, *feedback* positivo, interesse pelos alunos e conselhos pessoais. Esta foi uma forma de estar constante, uma vez que, na nossa opinião, se possível, deve ser criada essa proximidade com os alunos. Foram tidos em conta todos os aspetos mencionados, que resultaram num clima bastante favorável de aprendizagem.

Foi possível, ainda, ter momentos de diversão com os alunos, demonstrando entusiasmo, desafiando-os a fazerem mais e melhor, participando com eles e fomentando um relacionamento bastante próximo. A definição clara dos momentos de trabalho em que se exigia concentração e responsabilidade foi fundamental para colocar um “travão” na sua liberdade, sendo que, para tal, foi necessário credibilidade e consistência na postura, enquanto professor, algo que consideramos ter conseguido manter e que permitiram ter um bom relacionamento com os alunos, até ao final.

2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Face a uma série de características da própria disciplina, como, por exemplo, a rotação de espaços, a dependência das condições climatéricas, toda a gestão de recursos ou, até, as questões relacionais, a EF acaba por gerar algum grau de imprevisibilidade. Como tal, é expectável que a nível de planeamento, estratégias ou gestão do tempo, dentro da própria aula, possam existir adaptações.

Ao nível do planeamento, existiram adaptações em vários momentos, sendo mais frequentes, ao nível do plano de aula. Contudo no caso do PA ou das UD, também existiram alguns momentos de ajustamento. No caso do primeiro,

inicialmente contava-se abordar ténis de mesa no último período, juntamente com *tag rugby*. Porém, após a confirmação da rotação de espaços, verificámos que apenas haveriam três aulas para abordar a modalidade e, como tal, ficaram destinadas para testes físicos, teórico e aula livre final. Ao nível da UD, já foi referida, anteriormente, a questão da ginástica, onde, numa primeira fase, foi delineada a abordagem do salto entre mãos no plinto longitudinal, mas que acabou por não se poder concretizar, face à quantidade de conteúdos planeados e ao curto tempo para os abordar.

Por fim, os planos de aula, foram os momentos onde existiram mais decisões de ajustamento, que podiam ser integrais, apenas num exercício ou variante ou, então, a nível de gestão de recursos e estratégias. Naturalmente, as situações que mais provocaram uma adaptação global da aula foram originadas por condições climatéricas adversas, tendo de ajustar, por exemplo, as aulas de atletismo para dentro do pavilhão, criando diferentes formas de competição, de forma a manter a motivação dos alunos. As adaptações de tarefas ou variantes das mesmas deveu-se, particularmente, ao facto de estas não estarem a ir ao encontro dos objetivos que se pretendiam ou, ainda, por simples questões de logística, de forma a facilitar as transições. Já a gestão de recursos implicou alterações ao nível da formação de grupos, procurando criar equilíbrio entre estes, separar determinados alunos ou ajustar a intensidade para cada nível de proficiência. Ao nível do tempo das tarefas, aumentou-se a sua duração caso o exercício estivesse a correr bem, a ir ao encontro dos objetivos e se os alunos estivessem motivados. Caso contrário, encurtava-se o tempo previsto, inicialmente, evitando o aborrecimento ou desvio das tarefas face ao que era pretendido.

As diversas situações de ajustamento, permitiram-nos desenvolver algumas capacidades de improviso e de criatividade em momentos de pressão, ao mesmo tempo que íamos adquirindo experiência a este nível. A capacidade de antecipar problemas e já ter algumas soluções preparadas foi fundamental para gerar maior conforto nestes momentos, sendo de extrema importância uma atitude reflexiva e autocrítica do nosso planeamento.

3. AVALIAÇÃO

3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

“Pretende-se com esta avaliação averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que esteja em situação inicial propiciadora de sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais, relativas àquele processo.”

Ferreira (2007, p. 24)

Tendo em conta a sequência das tarefas de elaboração do PA de Bento (2003), para chegarmos à segunda fase (determinação e concretização dos objetivos anuais), necessitámos, primeiro, de realizar os trabalhos preparatórios, onde se aborda exatamente a avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica, não se trata de uma análise com formulação de um juízo, mas sim uma recolha de informação para estabelecer prioridades e ajustar os conteúdos aos alunos procurando que estes obtenham o melhor desenvolvimento (Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010, p.47). Este é o momento de onde parte toda a estruturação de objetivos, estratégias de organização, divisão por níveis de competências para formação de grupos, metodologias de intervenção, bem como análise de atitudes, interesses, necessidades, disciplina, comportamento, entre outros aspetos a nível educativo.

Segundo Sánchez (1996, p.30) o diagnóstico deverá ser realizado para cada unidade de trabalho, imediatamente antes do seu desenvolvimento didático. Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 343), reforçam a sua necessidade para, por um lado, verificar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para adquirirem os novos conteúdos que planeamos abordar (neste caso de acordo com o que é expectável tendo em conta o PNEF) e, por outro, averiguar se estes poderão, eventualmente, já dominar matérias que ainda não seria esperado que soubessem. Gonçalves et al. (2010, p. 48) complementam, afirmando que é sobre os conhecimentos que o aluno não sabe que o professor se deve focar e não no que o aluno já sabe.

Neste sentido, a cada nova UD foi aplicada uma avaliação diagnóstica, recorrendo a grelhas de avaliação das ações técnicas ou táticas de base, elementos gímnicos ou padrões motores importantes (e.g. técnica de corrida) que fossem pré-requisitos para abordar a modalidade e que indicassem o nível dos alunos face ao PNEF (anexo 6). A escala era utilizada para cada elemento era:

Não executa: não executa corretamente, apresentando lacunas em componentes críticas fundamentais, comprometendo o êxito.

Executa c/ Dificuldade: executa de forma parcialmente correta, apresentando lacunas em algumas componentes críticas;

Executa: executa as ações corretamente, tendo em conta todas as componentes críticas associadas às mesmas.

Decidimos optar por esta escala de forma a facilitar a observação e categorização dos alunos, procurando situá-los relativamente a cada um dos conteúdos que eram entendidos como basilares da modalidade.

A capacidade de deteção de erros ou de verificar se o aluno conseguia ou não fazer determinado elemento, não foi um problema, uma vez que eram classificados qualitativamente e não quantitativamente, sendo que a escala utilizada facilitou esta análise. Desta forma, a avaliação diagnóstica utilizada serviu o seu propósito, ao longo de todas as UD, sendo uma ferramenta fundamental para averiguar o ponto de partida de cada aluno, os conteúdos que careciam de maior preocupação e tempo, bem como a estruturação de toda a UD.

Uma das principais mudanças, ao longo do ano, foi a forma de encarar a aula de avaliação diagnóstica. Na primeira UD, existiu uma grande preocupação em observar e identificar cada aluno na realização das ações e preencher a tabela, não emitindo *feedback*. Pensávamos que ao fazê-lo iríamos adulterar os resultados da avaliação, não estando a ser corretos na sua aplicação. Contudo, após algumas sugestões do professor orientador, adotámos outra postura, uma vez que os alunos, por vezes, poderiam não estar a realizar corretamente a ação, simplesmente porque não se recordavam de algum aspeto da sua realização e não porque não conseguiam reproduzi-la. Assim, através de uma ligeira correção lembravam-se da forma de realização, o que viria a fazer a diferença na apreciação dos resultados.

Esta foi uma evolução com bastante significado, pois as aulas de avaliação diagnóstica acabaram, depois, por ser, também, de aprendizagem, impedindo que os alunos perdessem tempo significativo para a mesma.

3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

“... é preciso uma ferramenta de regulação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem que dê garantias de que o se faz é o que se quer fazer e que, com muita segurança, chegar-se-á com êxito ao final. Indiscutivelmente, esta ferramenta ou instrumento é a avaliação formativa”.
Lucea (2005, p. 105)

A avaliação formativa é tida como a principal modalidade de avaliação no novo sistema de avaliação do ensino, que consiste no acompanhamento permanente da qualidade da aprendizagem de cada aluno. Esta permite a deteção de dificuldades e as suas causas, assim como a criação de medidas que possibilitem a recuperação dos alunos, respeitando ritmos de aprendizagem individuais (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1994, p.27). Este conceito de avaliação foi introduzido por Scriven, em 1967, referenciando-se aos procedimentos e estratégias que os professores utilizam para adaptar o processo de E-A e, até hoje, mantém o seu carácter e sentido originais (Lucea, 2005, p. 130).

Neste tipo de avaliação, o docente recolhe informações através da observação direta, sobre o desempenho psicomotor, cognitivo e socioafetivo dos alunos, sendo que não será atribuída nenhuma classificação, mas serão identificadas as dificuldades e as aprendizagens bem-sucedidas. Por razões práticas, o professor não pode estabelecer protocolos pormenorizados como os que se fazem nas investigações. Este deverá registar as suas observações, quer através de uma grelha ou *checklist* (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986, p.184), sendo que Sánchez (1996, p.59) relembra que o objetivo e as condições da avaliação ditarão a forma mais adequada a utilizar.

Ao longo de todo o ano letivo, foi feito um registo assíduo desde a avaliação diagnóstica de cada UD, até à avaliação sumativa, de forma a garantir o melhor acompanhamento possível e a ter mais informações para a avaliação final. O registo dos dados relativos à avaliação formativa foi realizado no período pós-aula, isto é, no final do dia, colocavam-se as observações, num quadro feito em Excel (anexo 7). Optámos por não fazer registos durante as aulas, de forma a haver liberdade para circular, intervir e ajudar os alunos nas suas aprendizagens, tendo em conta que, ao fazê-lo, era possível assinalar, mentalmente, o momento, tornando-se mais fácil lembrar a situação, o que foi dito e o que foi observado.

Estes registos revelaram-se fundamentais na ação pedagógica, estando associados, fundamentalmente, aos erros detetados em determinados conteúdos, bem como a origem dos mesmos. Ao longo da UD era possível comparar os registos anteriores com aqueles que eram feitos no momento, sendo que, desta forma, a avaliação formativa permitia verificar os erros e dificuldades mais comuns e, também, aqueles que eram específicos de cada aluno, verificando se existiam evoluções ou não face à questão identificada.

A avaliação formativa teve, então, um papel importante, no *feedback*, sendo que as informações registadas permitiram um ajuste no que dizer aos alunos, caso fosse recorrente. Nestas situações, utilizávamos, várias vezes, formas interrogativas para o aluno se lembrar do *feedback* individual que lhe tinha dado noutra aula. Existiram, também, casos em que chamávamos à atenção do aluno, procurando que corrigisse determinada ação e, sabendo, através da avaliação formativa, que já tinha cometido o erro noutra aula e tinha melhorado após *feedback*, lembrávamos dizendo, por exemplo: “Ana, atenção à posição dos apoios! Pé contrário à mão que remata, à frente! Já tínhamos corrigido na última aula, não vamos voltar atrás.” Através destas intervenções, sentíamos que, de facto, a avaliação formativa estava a assegurar a sua função, garantindo continuidade na análise e interpretação das dificuldades e evoluções dos alunos.

Após esta apreciação e constante verificação do processo E-A, era possível reajustar objetivos para as aulas seguintes e delinear tarefas para a resolução dos problemas gerais da turma, tentando, também, tanto quanto possível, dar atenção às dificuldades particulares de cada aluno, criando estratégias para essas situações. Por exemplo, na modalidade de andebol, logo nas primeiras aulas, ao verificar que existiam dificuldades no passe e no remate, foi possível identificar que, em muitos casos, as limitações estavam relacionadas com o tamanho da bola. Muitas alunas não conseguiam fazer corretamente os gestos porque não conseguiam agarrar bem a bola. Assim, nas aulas posteriores, o tamanho da bola foi ajustado às capacidades e à dimensão das mãos dos alunos, sendo estes alertados para esta preocupação.

A avaliação formativa permitiu, também, o ajustamento dos grupos de trabalho, ao longo das aulas, homogéneos ou heterogéneos, em função das evoluções dos alunos ou, até, da intensidade e do empenhamento motor apresentados. O simples resultado de um jogo era suficiente para, numa aula posterior, alterar as equipas, de

forma a dar uma ligeira vantagem a quem tinha perdido mais na aula anterior, promovendo a sensação de sucesso e vitória em todos. Este ajustamento foi muito importante, por exemplo, na UD de atletismo, para procurar manter a competitividade e o estímulo para a prática, variando as formas de competição e o tipo de grupos.

Também, a assiduidade e pontualidade foram um ponto importante de registo, permitindo obter uma informação pertinente para a avaliação de tais critérios estabelecidos pelo GDEF da EBSQF. Este registo foi acompanhado de uma compilação de todas as faltas até determinada data, facilitando, assim, a avaliação sumativa neste parâmetro. Esta questão do papel da avaliação formativa na avaliação sumativa será abordada de uma forma mais aprofundada no próximo ponto (avaliação sumativa), relativamente à apreciação das aprendizagens.

3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

“A avaliação somativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.”
Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 359)

A avaliação sumativa consiste num balanço do que o aluno aprendeu, realizando o juízo global do desenvolvimento dos seus conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, sendo que esta poderá, ainda, refletir decisões sobre a classificação final, a progressão ou a certificação do aluno (Lemos et al., 1994). Este tipo de avaliação assume uma função distinta das avaliações referidas anteriormente, mas, ao mesmo tempo, complementar. A avaliação sumativa pode ajudar a resolver, também, problemas ao nível do ensino, embora, apenas, após a sua implementação, repercutindo-se em programas didáticos futuros (Ribeiro, 1989, p.89-90). Como é utilizada, por norma, no fim de um ciclo de formação, esta costuma ser pontual, não significando que essa seja a única forma de a realizar, uma vez que poderão existir várias situações cumulativas (Hadji, 1994, p. 64).

A questão do carácter, muitas vezes, pontual da avaliação sumativa, leva-nos ao primeiro ponto de reflexão que é levantado, também, por Dias e Rosado (2003, p. 91), onde referem que, se esta não for realizada numa atmosfera adequada, poderá aumentar os níveis de ansiedade dos alunos, levando a prestações menos bem conseguidas e situações de pressão psicológica. Pela possibilidade de ocorrerem

falhas nos momentos de avaliação sumativa é que o professor deverá considerar a utilização de outras fontes de informação que ajudem a avaliar o aluno, quanto à sua progressão. Ribeiro (1989, p. 91) afirma que uma apreciação global do trabalho do aluno, não se deve basear apenas em provas sumativas, mas em todo um processo de interação, entre o professor e o aluno, onde foram realizadas observações e recolhidas informações diversas que ajudam a classificar a evolução do mesmo.

Tendo em conta estas indicações, esta foi a filosofia adotada, ao longo do ano, sendo que existiram casos de falha em momentos de avaliação que não foram tidos em conta, pois já tinha sido possível observar os alunos em momentos que tinham tido sucesso. Em algumas ocasiões, os alunos questionaram a eventualidade de não conseguirem realizar bem algum conteúdo no momento de avaliação, ao que foram alertados para o facto de existirem registos escritos e mentais das suas capacidades e do que já tinham conseguido ou não fazer, sendo, apenas, uma forma de aferir resultados e tirar algumas dúvidas finais.

Tal como na intervenção e utilização do *feedback*, o pressuposto de detetar falhas ou não, continua dependente da capacidade de observação e conhecimento do professor. Rosado e Mesquita (2011, p. 84-85) referem a necessidade de saber distinguir e comparar a prestação desejada e aquela que foi realizada pelo aluno, que terá por base uma avaliação criterial, a qual Pais e Monteiro (1996, p. 50) e Sánchez (2003, p. 49) explicam como sendo uma forma de avaliação que permite confrontar os resultados do aluno com a sua própria evolução. Mas, para tal, o professor deve criar condições para facilitar a sua observação, uma vez que esta já é afetada pelas emoções, sentimentos, grau de concentração ou velocidade percetiva (Rosado e Mesquita, 2011, p. 85).

Esta foi outra das dificuldades da avaliação sumativa, uma vez que, como já foi referido, neste relatório, a capacidade de observar, avaliar e julgar, necessita de bons conhecimentos dos conteúdos didáticos. Contudo, esta foi sendo ultrapassada, ao longo do ano, através do aprofundamento do conhecimento das matérias de ensino, das componentes críticas dos conteúdos e da noção da sua realização. Depois, tendo presente esse conhecimento, bem como a prestação do aluno, ao longo de toda a UD, foi possível estabelecer comparações, classificando-o. A qualidade desse julgamento foi verificada pelo Prof. Paulo Furtado, orientador da escola, ao aferir as notas

juntamente com o núcleo de estágio, utilizando, em parte, uma função normativa da avaliação, sendo possível comparar alunos de quatro turmas de 11º ano.

Porém, tal como enunciado acima, emoções, sentimentos e concentração, acabam por influenciar a nossa capacidade de observação. Neste caso, esta acabou por ser, sem dúvida, a maior dificuldade, não pela incapacidade de julgar algo que foi observado, mas pelas exigências e dificuldades da observação, tendo em conta o número de alunos e os diferentes conteúdos a avaliar. Apesar de criar tarefas que possibilitassem a observação dos conteúdos que eram pretendidos, por vezes, a simples mistura de ações numa mesma situação ou a velocidade de execução não permitiam uma correta captação da informação e, posteriormente, acabávamos por perder o foco e o seguimento da observação, caindo no erro de observar o que viesse à “rede”. Este problema foi sendo ultrapassado não só, com a prática, mas, também, através de algumas estratégias como: preparação mental do que se queria observar em cada momento; aumento do tempo para observação (duas aulas de avaliação sumativa em vez de uma), procurando não criar maior *stress* no momento de registo; e constante preocupação na observação em não perder o rumo que se tinha planeado.

Ainda, relativamente a avaliação sumativa, Ribeiro (1989, p. 92) sublinha que é incorreto pensar que os testes escritos são úteis, apenas, em disciplinas com carácter mais “académico”. Esta relembra que em disciplinas ligadas ao desenvolvimento psicomotor, como é o caso da EF, é importante avaliar os conhecimentos cognitivos, pois o aluno pode não conseguir fazer na prática, mas poderá ter percebido as regras ou os conteúdos e a sua forma de realização. Como tal, os testes teóricos fizeram parte dos critérios de avaliação sendo aplicados no final de cada UD. É importante referir que os conteúdos eram abordados nas aulas de forma regular, quer através de questionamento, quer de *feedback*, sendo, posteriormente, entregue uma sebenta com uma síntese da matéria.

3.4. AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação consiste num juízo de valor que aluno faz sobre o seu rendimento. Contudo, esta pode situar-se entre a mera subjetividade e uma objetividade matemática, sendo que os alunos apesar de terem, como qualquer pessoa, a capacidade de fazer um juízo sobre si mesmos, a exatidão do mesmo, perante o que são os critérios de avaliação, poderá não ser a melhor (Carrasco, 1989,

p.22-23). Esta deve, ainda, auxiliar uma progressiva tomada de consciência pessoal, procurando, também, aproximar a avaliação realizada pelo professor e a que o aluno pensa de si (Bartolomeis, 1981, p. 176).

Tendo consciência da linha tênue que separa a pertinência da autoavaliação da sua mera formalidade, é necessário dar alguma credibilidade à sua utilização, junto dos alunos. Neste sentido, é importante que estes tenham consciência dos critérios em que estão a ser avaliados e a forma como se analisam em cada um deles.

Ao longo do ano, foram aplicados vários momentos de autoavaliação para cada UD, sendo que eram identificados critérios claros relativos aos domínios socioafetivo (atitudes, valores, empenho e participação) e psicomotor (ações relativas à modalidade) em que os alunos se autoavaliavam com: Não Satisfaz, Satisfaz, Bom ou Muito Bom (anexo 8). Só depois de refletirem sobre estes critérios é que se classificariam com uma nota de 0 a 20. Desta forma, a ficha exigia alguma congruência nas respostas do aluno aos vários critérios e a nota resultante dessa autoapreciação.

A autoavaliação foi importante para perceber se os alunos tinham consciência do que conseguiram realizar, sendo possível, também, verificar se eram coerentes no seu juízo. Não é que tenha tido grande influência na decisão das suas notas, mas esta forma de avaliação permitiu realizar uma certa comparação entre as suas perceções e as nossas, dando-nos alguma certeza de que os alunos tinham a correta noção das suas evoluções. Ao longo de todos os momentos de autoavaliação foi possível confirmar que estes já tinham uma capacidade de autorreflexão bem desenvolvida, havendo raros desvios de perceção em relação à avaliação definida pelo professor.

4. ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

“O diretor de turma é o coordenador do Projeto de Turma e, nessa qualidade, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

Regulamento Interno EBSQF (2013/2017)

De todas as escolhas possíveis, relativamente ao cargo a acompanhar nas atividades de organização e gestão escolar, o Diretor de Turma (DT) foi aquele que despertou maior interesse. Este tem um papel fundamental que permite a

compreensão da gestão do processo educativo dos alunos de uma forma mais direta e, como tal, era o que suscitava maior curiosidade. O contacto com os pais, a gestão do projeto de turma e a relação com os outros professores eram funções que iriam permitir obter uma visão concreta do que se passava à volta de uma turma e de como é que era guiado todo este processo por parte daquele que é o líder dessa operação.

Muitas são as funções descritas no regulamento interno e na legislação, relativamente ao DT, mas, através do acompanhamento realizado, foi possível verificar que nem todas estão presentes no dia-a-dia deste. Com maior regularidade, verificou-se: o controlo da assiduidade dos alunos; o controlo do aproveitamento, através de informações intercalares; a comunicação aos encarregados de educação sobre o comportamento, aproveitamento e assiduidade dos seus educandos; colaboração e coordenação na aplicação dos Projetos Educativos Individuais.

Na verdade, tal como é descrito na bibliografia, o DT despende grande parte do seu tempo em tarefas de gestão e organização (Fachada, 2016), sendo que, este caso, não foi exceção. Devido à fraca afluência de pais no horário de atendimento, uma vez que a turma apresenta poucos problemas, as tarefas da professora assessorada passaram muito por: organização e atualização do dossier de turma e Projeto de Turma; registo das faltas dos alunos; preparação e coordenação das reuniões do Conselho de Turma, bem como Conselhos de Turma de Avaliação e respetiva verificação de pautas; e coordenar o Projeto Educativo Individual. Para além de auxiliar a DT nestas tarefas, ficámos responsáveis de realizar e apresentar a caracterização da turma, no início do ano letivo.

Apesar das visitas pouco frequentes dos encarregados de educação, existiram alguns casos de reflexão que ajudaram a perceber a delicada posição do DT. Quase todos os encarregados de educação foram, apenas, procurar informações sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educandos, mas existiram duas ou três situações de desacordo ou crispação entre professores, alunos e/ou pais que permitiram uma análise de outras competências do DT. No decreto regulamentar nº 10/99, artigo 7º, número 2, alínea a), é enunciado que o DT deve “*assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação.*” (Clemente & Mendes, 2013). Ora, tendo que liderar e coordenar o consenso entre as várias partes interessadas, é natural que, por vezes, ocorram alguns desentendimentos ou desacordos, originando situações onde a intervenção do

DT é fundamental. Neste caso, perante as situações mencionadas, foi necessária a intervenção da DT, procurando gerar algum entendimento, de forma a apaziguar a questão. Esta conseguiu fazê-lo, sempre, com cordialidade, protegendo e compreendendo todas as partes envolvidas e tentando manter alguma descrição. Ao acompanhar a DT pudemos ter a noção da forma cuidada como se devem abordar estes casos, procurando ouvir todos os envolvidos, protegendo a integridade dos seus colegas de trabalho, mas compreendendo, também, a preocupação de pais e alunos, fomentando uma atitude tranquilizadora e de concertação. Todos os casos acabaram por se dissipar e não gerar consequências maiores, muito devido à competência de gestão e liderança da DT.

O caso mais grave ocorreu, no início do ano, onde vários pais estavam descontentes com os métodos de ensino de uma docente da turma, levando a uma queixa por escrito à direção. A DT sentiu-se incapaz de confrontar a sua colega, com a qual tem uma relação estritamente profissional. Mintzberg (1995), caracteriza o professor como um profissional que controla o seu próprio trabalho e atua de maneira relativamente independente dos seus colegas. Aqui se pode perceber o quão difícil seria confrontar alguém relativamente ao seu trabalho, quando a função de professor tem este carácter individualista e não existindo confiança para o fazer. Sendo, assim, a própria DT, não sabendo como proceder, recomendou que os pais se dirigissem à direção, esclarecendo o caso. Mais tarde, a direção protegeu a docente sendo que esta, depois, acabou por ajustar a sua ação pedagógica, não originando mais queixas.

Ao acompanhar a função de DT, foi possível perceber que tal como nos diz Maia (2013), citando Sá (1996), a legitimidade da sua intervenção junto dos outros professores acaba por depender da sua capacidade de balizar a sua ação dentro das obrigações organizacionalmente reconhecidas e socialmente aceites. Os restantes professores esperam que o seu poder não invada áreas consideradas privadas e que o poder cognitivo de cada um seja respeitado. A partir do momento que o DT respeita esta condição e realiza um bom trabalho ao nível das tarefas que lhe competem eficaz e eficientemente, os professores valorizam, positivamente, o seu desempenho. Tendo tal postura e competência como exemplo, consideramos que este cargo de assessoria desempenhado teve um papel muito importante na formação enquanto professor estagiário, contribuindo com aprendizagens significativas para o futuro.

5. ATIVIDADES DE PROJETO E PARCERIAS EDUCATIVAS

Perrenoud, em 2000, propôs dez domínios de competências dos professores. Dentro destas competências o autor faz menção ao trabalho em equipa, onde se inclui a elaboração de projetos, e à participação na administração da escola, que envolve organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos (Mesquita, 2011, p. 76). A ação pedagógica nas aulas não é, portanto, a única forma de intervenção do professor numa escola. Fora das aulas, este deve envolver-se em ações conjuntas de projetos e parcerias, com o intuito de gerar na comunidade escolar outras formas de relação e comunhão entre os seus atores.

Ao longo do EP, foi possível organizar dois momentos de atividade que envolviam projetos e parcerias educativas. O primeiro, foi uma competição de jogos tradicionais e o segundo um torneio multidesportos de Páscoa. Estes projetos foram importantes para estimular competências de conceção, gestão e implementação deste tipo de atividades, tendo em conta que, enquanto professores que pertencem a um grupo disciplinar ou a um departamento, também, é importante desenvolver essas competências. Naturalmente, uma vez que a experiência do envolvimento neste tipo de atividades na escola era reduzida, a aprendizagem do primeiro projeto foi essencial para poder aprender com os erros e melhorar numa segunda intervenção.

Na primeira atividade existiu alguma dificuldade na conceção da ideia, o que se iria fazer e com que objetivo, procurando ser diferente. Surgiu a ideia dos jogos tradicionais (anexo 9), pois existia alguma noção de que estes já não são muito aplicados nas escolas e alguns dos alunos mais novos nem sabem o que são. Neste sentido, o objetivo era manter viva a tradição dos jogos tradicionais, sendo que para dar alguma dinâmica à atividade foi realizado um formato competitivo com ajustes nos jogos, de forma a poderem ser classificados. A atividade contou com 60 alunos em competição e mais 50 a 100 participantes em lazer. Esta foi bem-sucedida, decorrendo como previsto e requerendo poucas situações de ajustamento. Os principais pontos de melhoria foram: antecipar, tanto quanto possível, os aspetos organizativos da atividade de forma a prevenir imprevistos; desenvolver outras formas de divulgação e antecipa-las e melhorar o foco na angariação de bens alimentares.

Na segunda atividade pretendíamos chegar a mais alunos e produzir um maior impacto na escola. Como tal, para além de realizar um torneio multidesportos (anexo

10), pretendíamos trazer algo novo, que, ainda, não tivesse sido feito ou que não fosse comum. Uma das situações que marcou a diferença desta atividade foi o planeamento de um jogo de voleibol entre professores e os alunos vencedores do ensino secundário, procurando aproximar ambos, num momento de comunhão e prática desportiva conjunta, partilhando competição, alegria, diversão e experiência. Outra das situações que enriqueceu mais o projeto, foi a parceria feita com Associação Académica de Coimbra (AAC) – Organismo Autónomo de Futebol (OAF), trazendo à escola três jogadores da equipa principal da Académica (João Simões, Yuri Matias e Diogo Ribeiro), com o objetivo de aproximar o clube aos alunos e vice-versa. Os jogadores marcaram a sua presença, não só tirando fotos e distribuindo autógrafos, mas, também, oferecendo bilhetes para um jogo da equipa e realizando a entrega dos prémios aos respetivos campeões e vice-campeões dos vários torneios.

Nesta atividade tivemos 169 alunos a competir e várias dezenas a assistir, marcando presença e participando de outra forma. Conseguimos, portanto, chegar a um maior número de participantes, embora limitado, à partida, de forma a garantir a exequibilidade da atividade. Para além dessa melhoria, conseguimos resolver algumas lacunas do primeiro projeto, organizando e divulgando a atividade atempadamente e apelando a entrega de um bem alimentar aquando da inscrição, que resultou numa recolha mais significativa destes.

Sentimos, principalmente, que aprendemos com os erros ou lacunas que ocorreram numa primeira fase, face à inexperiência, traduzindo-os em melhorias numa segunda intervenção. Essa capacidade reflexiva e de aprendizagem garantiu um impacto mais significativo da última atividade, assumindo um papel importante no PA de Atividades da EBSQF. Esta área de intervenção do EP, apesar de assumir, apenas, uma pequena parte de todo o trabalho desenvolvido, é, sem dúvida uma competência importante para qualquer professor, uma vez que, na escola atual, existem mais tarefas para além da lecionação, onde este tipo de trabalho colaborativo assume grande relevância no meio escolar.

6. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

“O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.”
(Decreto-Lei nº 240/2001, anexo III, ponto 1)

A promoção das aprendizagens, por parte de um professor, não é só uma competência legal, mas, também, moral da própria função. Assumir-se como professor e não ter como prioridade a promoção de aprendizagem dos seus alunos é impensável. Tal como seria espectável para qualquer pessoa que segue o caminho docente, a razão pela qual escolhemos esta função é exatamente pelo gosto de ensinar e desempenhar um papel orientador e ativo na formação de crianças e jovens. *“O primeiro objetivo de ensino em Educação Física escolar é promover a aprendizagem.”* (Carreiro da Costa, 1996, p. 25). Existindo esta “obrigação” moral, aliada ao gosto em poder ajudar e ensinar as pessoas, afirmámos, nas expectativas iniciais, que, gerar aprendizagem seria o maior objetivo no EP, de forma a confirmar que a função docente é, de facto, o caminho a seguir.

Ao longo do EP, essa foi, sempre, a maior preocupação, sendo que todas as condicionantes necessárias a um bom ambiente de aprendizagem foram tidas em conta, procurando controlá-las e garantindo que estavam reunidas condições para que esta pudesse ocorrer. A relação professor-aluno foi o ponto de partida para poder partilhar o conhecimento com os alunos e para que estes tivessem uma ligação emocional aos conteúdos. Existiu a preocupação de criar um bom ambiente, controlado e rigoroso, com um equilíbrio entre exigência e descontração. Depois, desde planeamento, conhecimento das matérias, intervenção, adequação de estratégias e conteúdos para obterem sucesso, reforço constante através de *feedback* positivo, todas estas questões estiveram, sempre, presentes, de forma a certificarmos que existiam condições de aprendizagem e verificando se esta estava a ocorrer.

Nunca nos contentámos com o que os alunos sabiam fazer, sendo que estes, quer fossem mais ou menos proficientes foram, constantemente, estimulados a fazer mais e melhor, dentro das condições existentes. Por isso, terminamos esta formação de consciência tranquila, sabendo que conseguimos promover aprendizagens, mantendo o compromisso com estas, desde o início.

7. IMPACTO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO NA ESCOLA

O núcleo de estágio de EF da EBSQF, para além da lecionação das aulas das respetivas turmas, teve a oportunidade de poder intervir de outras formas na escola, sendo uma mais valia para o GDEF. As atividades de projeto e parcerias foram uma forma de ter algum impacto no PA de Atividades da Escola, sendo estas bem-sucedidas na sua implementação. Particularmente, a vinda dos jogadores da equipa de futebol da Associação Académica de Coimbra foi, de facto, um ponto marcante nesse impacto, visto que não é todos os dias que existe a possibilidade desta aproximação entre o clube e os alunos.

Ao longo do ano, o núcleo de estágio teve a oportunidade de acompanhar um aluno com Síndrome de *Down*, auxiliando o professor da turma em questão na ação pedagógica. Foi um trabalho intercalado entre os colegas de estágio, promovendo aprendizagens significativas no aluno. No início do ano, este tinha dificuldades em se integrar e recusava-se, em alguns momentos, a fazer atividade física. No segundo período, existiu uma melhoria da predisposição para a prática, quase não se negando a nada, embora, ainda, à parte dos colegas. No último período, o aluno já integrou situações jogadas com outros colegas, acompanhado pelo professor, resultando em momentos de sucesso importantes ao seu desenvolvimento e autoconfiança. Foi, portanto, uma intervenção bem conseguida, com um impacto indireto na escola, mas, ainda, assim, significativo.

O núcleo de estágio teve, ainda, a oportunidade de auxiliar o GDEF em algumas atividades complementares, nas quais fez questão de participar. No desporto escolar, auxiliámos a organização de dois encontros de badminton na EBSQF, nomeadamente, na gestão dos recursos materiais e humanos, elaboração de quadros competitivos e arbitragem. Ajudámos, também, na organização do corta-mato escolar, com funções relativas à fiscalização da chegada à meta e entrega de certificados. Ainda, para além de participarmos com as nossas turmas no Sarau de EF, estivemos atrás do palco a orientar a entrada e saída dos alunos, bem como o correto cumprimento do alinhamento definido.

8. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Nos domínios de competência definidos por Perrenoud, em 2000, o autor enuncia algumas situações específicas a desenvolver ao nível dos deveres e problemas éticos da profissão, nomeadamente: prevenir a violência dentro e fora da escola; lutar contra preconceitos e discriminações; fomentar a criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, sanções e apreciação da conduta; desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentido de justiça (Mesquita, 2011, p. 76). Já no perfil geral de desempenho do professor, é identificada a seguinte competência: *“Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.”* (Decreto-Lei nº 240/2010, anexo II, ponto 2, alínea g).

Tendo em conta estas competências, é importante sublinhar que este deve ser um exemplo para os seus alunos, aplicando, na prática, as ações, valores e atitudes que lhes pretende transmitir. Neste sentido, apesar de, no dia-a-dia, já existir uma vontade de assumir um comportamento ético correto, foi possível perceber a mudança de perspectiva, logo, no início do EP. No meio escolar, a postura de aluno universitário alterou-se, dando lugar a uma atitude de professor, que deve dar o exemplo, que deve fomentar todas as ações referidas acima e que deve zelar pela preservação da sua imagem.

Sendo o EP um período de formação, este deve preparar-nos para a realidade profissional, como tal, o cumprimento de horários e de deveres, relativamente às tarefas existentes, foi uma constante, como seria de esperar numa situação semelhante. A presença foi assídua e antecipada, em todas as aulas, reuniões e atividades, sendo uma preocupação ética normal, enquanto docente.

Existiu, ainda, um cuidado em manter uma postura correta, cordial, afável, educada e profissional com todos os alunos, professores e funcionários, embora esta fosse encarada como algo natural, inerente a qualquer relação pessoal e à função e, não, como uma obrigação.

Por fim, foram tidos em conta e postos em prática todos os pontos mencionados no ponto de atitude ético-profissional no guia de EP 2016/2017 da FCDEF-UC, assumindo uma postura autocrítica, consciente e de compromisso com todos os parâmetros associados a este ponto de avaliação.

CAPÍTULO III: TEMA DE APROFUNDAMENTO

“REAÇÕES DOS PROFESSORES PERANTE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

1. INTRODUÇÃO

Os fenômenos de violência e indisciplina têm sido muito investigados, sendo uma matéria de estudo muito importante para os educadores. A indisciplina nas escolas é cada vez mais emergente e os adolescentes, hoje em dia, para além das faltas de respeito para com os vários intervenientes do meio escolar, apresentam comportamentos agressivos, por vezes, gravando e exibindo nas redes sociais.

Para além de um problema social, torna-se, também, num problema pedagógico, sendo uma preocupação diária de um professor, influenciando a sua ação na aula. Esta parece uma questão que não vê melhorias e para a qual aqueles que querem vir a ser professores têm de estar preparados, sendo uma das principais preocupações dos que estão em formação (Piéron, 1999, p. 250).

Diversos estudos fazem referência a três conjuntos de variáveis influenciadoras destas atitudes: as individuais (género, idade, personalidade, perceções e expectativas dos alunos), as sociais (influência familiar, meios de comunicação, grupos de amigos/colegas e sociedade em geral) e as educativas ou de sala de aula (configuração das tarefas, relacionamento entre aluno-professor, estilos e modelos de ensino, uso de poder, etc.) (Ortega, 1995, 1996, 1997; Mooij, 1997; Funk, 1997; Moreno 1998; Lemme 2004, cit. Paulin et al, 2006). É nesta última variável que a escola tem capacidade de dar respostas orientadas para a melhoria da ordem e convivência escolar, procurando prevenir em vez de punir.

Para poder resolver estas situações de indisciplina, é necessário, também, compreender o que é a indisciplina e como esta se manifesta. Para além disto, é importante refletir sobre as metodologias utilizadas a nível pedagógico e os comportamentos que são adotados antes e depois dos acontecimentos, de forma a investigar as melhores estratégias a implementar.

O presente estudo irá centrar-se nas reações dos professores aos comportamentos de indisciplina, sendo que, para tal, é conveniente tratar as várias questões referidas acima, de forma a contextualizar a temática.

2. OBJETIVOS

A literatura sobre esta temática reforça, constantemente, um trabalho preventivo, através de estratégias e planeamento. Contudo, nem sempre é possível evitá-los, como seria desejável. Sendo, assim, como reagem os professores nestes momentos?

Siedentop (1983), diz-nos que, no caso de serem de menor gravidade, devem-se ignorar estes comportamentos, sob pena de os fomentarmos, ainda, mais. Será que os professores, no terreno, agem desta forma?

Kounin (1970, cit. Oliveira 2002) adverte que, o professor, ao não valorizar o comportamento de indisciplina, pode induzir os outros alunos a considerarem que, também, eles têm o direito de agirem da mesma forma. Ignorar estes comportamentos repetidamente, pode levar os alunos a testar os limites do professor e perder-se-á o controlo da turma e da aula (Jorge, 1999, p. 6). Sendo, assim, qual a diferença de reações perante comportamentos mais e menos graves?

Será a experiência um fator influenciador destas reações? Existem diferenças claras entre docentes com experiência e estagiários nestas respostas? Estas são algumas das questões que se pretendem ver respondidas através desta investigação.

A partir destes objetivos colocam-se 2 questões de investigação:

Q1: Como reagem os professores de Educação Física perante comportamentos de indisciplina mais e menos graves?

Q2: Será a experiência um fator diferenciador nas reações as comportamentos de indisciplina?

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. DEFINIÇÃO DO BINÓMIO DISCIPLINA/INDISCIPLINA

Estrela (1992, p.15) afirma que este binómio adotou diferentes significados ao longo do tempo, outrora ligados a punição, dor, instrumento de punição, direção moral, regra de conduta para manter a ordem numa coletividade e obediência à regra, invocando não só as regras e a ordem, mas, também, as penas, dando-lhe um sentido pejorativo. Estando os termos associados, a indisciplina é, precisamente, à falta de ordem, provocada pelo incumprimento das regras estabelecidas. Esta, também, refere a importância do contexto, sendo diferente, perante uma situação familiar, social, escolar, militar, religiosa, etc. Contudo, sublinha que, embora diferentes, todos se baseiam numa questão ética e social com o objetivo de harmonia.

Do ponto de vista etimológico, o termo disciplina provém da mesma família de discípulo ou discente, estando relacionado com o professor, o ensino, a educação e o aluno. Assim, ao falar de disciplina, fazemos referência às relações estabelecidas entre estes intervenientes do meio escolar, associando, naturalmente, à educação (Gómez, Mir & Serrats, 1999, cit. Murcia, Gimeno, Galindo & Villondre, 2007).

Brito (1989, cit. Martins 1994) afirma que comportamentos de indisciplina são incidentes provocados por alunos, que surgem no decurso das atividades pedagógicas sem serem desejados pelo professor. Por outro lado, disciplina, para Alonso (1988, cit. Oliveira, 2002, p. 98) são meios que a escola utiliza para promover uma conduta ordenada dos alunos nas atividades escolares e que ajudam a desenvolver a responsabilidade, o autodomínio e autocontrolo, assim como hábitos de participação, cooperação, convivência e solidariedade.

Perante esta análise que contextualiza a definição tendo em conta a história, a educação e o meio escolar, associados, também, ao papel desempenhado no desenvolvimento da criança, podemos perceber que existe uma multiplicidade de conceitos, mas que convergem para uma ideia semelhante, sendo que complementá-los será a melhor forma de poder compreender a complexidade desta problemática.

3.2. A INFLUÊNCIA DA DISCIPLINA NO PROCESSO EDUCATIVO

Estrela (1992, p. 18-21) relaciona a disciplina e a pedagogia, fazendo menção à escola tradicional e à autoridade que era imposta, tendo o professor a palavra e onde o aluno devia ficar quieto, calado, atento e ser respeitador. O professor mobilizava recursos didáticos e relacionais, podendo ser impessoal ou próximo dos alunos e implementando um sistema de recompensas ou punições. Contudo, a falta da responsabilização dos alunos pelas regras, invalida a criação de autodisciplina, resultando, no máximo, na passagem da disciplina imposta à consentida.

A autora, confronta o estilo tradicional com a pedagogia da educação nova, onde se procura a autonomia da pessoa, deixando para trás a coerção externa e focando-se no autocontrolo e autogoverno, assente numa educação democrática. Aqui, a manutenção da disciplina não deixa de ser passível a sanções, a criança tende a submeter-se, mais facilmente, a elas, uma vez que contribuiu para elaboração das regras, sentindo-se, assim, responsável. Esta democratização do ensino levou a um choque de métodos tradicionais com a nova realidade do sistema educativo, sendo que, segundo Jorge (1999, p. 9), alguns professores ainda se mantêm com um registo tradicional, não se adaptando às necessidades atuais.

Aqui percebe-se que, a ação educativa poderá ajudar ou dificultar a progressiva transmissão de responsabilidade, caso o educador tenha em conta ou não os princípios de desenvolvimento biopsicosociológico da criança/jovem. Deste modo é notória a ligação entre a disciplina e a aprendizagem, sendo necessário que esta esteja presente para que possa existir um ambiente favorável. Dreikurs et al. (1982, cit. Murcia et al., 2007), confirmam, dizendo que sem esta o ensino é ineficaz.

Hellison (1995, cit. Spray & Wang, 2001) e Martín (2005), reforçam a necessidade de o professor ajudar os alunos a desenvolver o sentido de preocupação e responsabilidade para com os outros, uma vez que a disciplina associada ao uso de recompensas e punições, falha em dar, a estes, a perceção sobre o porquê de o terem que o fazer. Ainda, Henkel (1991) salienta que, quando a criança obedece ao professor, só para não vir a ser punida, estamos na presença da aceitação não voluntária das regras, o que ajuda o professor, apenas no imediato, mas não a longo prazo, como seria desejável. Por isso, apesar de, no recente estudo de Espinosa, Garzón e Noguera (2016), os professores afirmarem que as punições físicas são as

mais eficazes na resolução do comportamento, estes mostram não as utilizar com muita frequência, visto ser um método a curto prazo e que poderá influenciar negativamente o aluno face ao gosto pela atividade física.

Sendo, assim, a disciplina não deve ser limitada a um conjunto de regras, proibições ou punições. Esta não significa, necessariamente, passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, apesar destas condições serem necessárias, em algumas ocasiões, para que se obtenha uma certa ordem. A manutenção da disciplina pressupõe é que, dentro de certos limites, os alunos sigam uma conduta indispensável para que a atividade de aprendizagem seja realizada em boas condições e que estes tenham consciência disso. Para tal, é necessária uma relação de respeito mútuo entre os alunos e professores, fomentando um ambiente de harmonia, compreensão e sentido de responsabilidade, que é o que se espera das competências a desenvolver enquanto cidadão pertencente a uma sociedade democrática. (Oliveira, 2002, p.100)

Naturalmente, as causas e o contexto em que se gera a indisciplina poderão ditar mais do que uma forma de proceder, não existindo uma “fórmula mágica” que sirva a todas as situações. Neste sentido, assim, como na interpretação do conceito desta problemática, será importante, para os educadores, acima de tudo, compreender as formas de atuação que existem e, através do conhecimento e da experiência, aplicar as que mais se adequem ao seu contexto.

3.3. ORIGENS E CAUSAS DA INDISCIPLINA

Na literatura, as causas da indisciplina apresentadas e discutidas são variadas. Contudo, em vários casos estas acabam por centrar-se em três aspetos fundamentais, sendo eles, as características individuais do aluno, o contexto socioeconómico e familiar ou questões relacionadas com a escola e a prática pedagógica.

Paulin et al. (2006) realizaram um estudo, de análise qualitativa, baseado em entrevistas a responsáveis pela gestão das escolas e nomeou quatro categorias que englobavam uma série de causas, entre elas, a história pessoal familiar, o contexto socioeconómico e cultural, o contexto institucional e, ainda, a relação professor-aluno.

Na primeira, o autor agrupou afirmações relacionadas com as características pessoais dos alunos, a fase de desenvolvimento em que encontram e o contexto familiar. Os entrevistados mencionaram situações como: as novas configurações

familiares (crianças sozinhas durante muito tempo, viver só com um dos pais, etc), a falta de hábitos ou de imposição de limites pelos pais, o valor que é dado à escola e, ainda, as relações com os adultos e o respeito que a criança/jovem mostra a estes.

Relativamente ao contexto socioeconómico e cultural, Paulin et al. (2006) associam questões de pobreza ou exclusão social que se refletem na identidade do aluno. Os diretores afirmam que este tipo de alunos são especiais e carenciados, tanto a nível económico, como social, ou, até, de afeto, levando a uma falta de respeito e de valores que outrora existiam. Mais concretamente sobre o contexto social, segundo estes, os alunos que moram em bairros sociais ou locais semelhantes trazem os problemas fora da escola, sendo que, por vezes, são origem de brigas entre si.

Relativamente ao contexto institucional, os entrevistados referem questões como as práticas docentes, onde, por vezes, não existe homogeneidade nas normas, dando aso a alguma arbitrariedade. Estrela (1992, p. 52) complementa, dizendo que, tendo em conta que as regras poderão variar de disciplina para disciplina, se não houver coerência entre professores, em alguns casos, os alunos poderão assumi-la como “mania” do professor e não como uma questão necessária à manutenção da ordem, uma vez que outros não o fazem ou fazem de uma forma mais democrática. Segundo Paulin et al. (2006) a diferença entre as ações dos professores perante as regras leva a desentendimentos entre si e com outros intervenientes, nomeadamente, encarregados de educação e alunos, havendo, segundo a direção, falta de trabalho colaborativo. Outros afirmam que a falta de preparação dos docentes mais jovens, acaba por repercutir-se em falta de controlo da turma e, por sua vez, em indisciplina.

Por último, o autor enuncia a relação entre o docente e o aluno, evidenciando, particularmente, as falhas dos professores. Não ouvir os alunos ou não dialogar com estes, per si, levam a situações de conflito, sendo da responsabilidade do docente evitá-las. A nível pedagógico, os docentes falham o planeamento, preparando aulas pouco interessantes ou maçadoras, confirmadas pelos próprios alunos, necessitando de metodologias mais dinâmicas e criativas, de forma cativá-los. Os entrevistados acrescentam, ainda, a falta de cumprimento das regras pelos próprios professores, que é vista pelos alunos, levam a que estes sintam o direito de o fazer, também.

Relativamente às causas institucionais, face a Paulin et al. (2006), Oliveira (2002, p. 106-107) acrescenta, no caso concreto da EF, por vezes, a falta de espaço

que impossibilita a correta aplicação de atividades para o número de alunos em questão e que dificulta o movimento físico destes. A autora diz-nos, ainda, que as causas associadas ao professor, também, poderão vir de insegurança face ao fraco conhecimento das matérias e, também, da incoerência no tratamento dos alunos. Por vezes, também, a modalidade poderá influenciar o número de comportamentos, tal como foi analisado por (Nunes & Gomes, 2001), onde se verificaram mais comportamentos de indisciplina em natação e ginástica, relativamente a voleibol.

Sendo que mais do que um fator poderá estar presente no(s) comportamento(s) indisciplinados, Dumas (2000, citado por Amado & Freire, 2009, p. 100) acrescenta que "quanto maior for o número de fatores de risco associados, maior é a probabilidade de as crianças e dos jovens desencadearem atos desviantes".

Tendo em conta todos estes fatores que poderão influenciar o comportamento dos alunos, é fácil perceber a complexidade e a dificuldade que poderá ser moldar todas estas variáveis, ainda, para mais, quando alunos e professores atribuem culpas entre si, relativamente à causa das situações de indisciplina (Dawoud, 1987 cit. Estrela, 1992, p. 76).

Oliveira (2002, p. 115-116) refere um estudo de Fernandez-Balboa (1991) em que este examinou as crenças e pensamentos dos professores de EF, no que respeita aos maus comportamentos dos alunos. Dos 15 professores em formação analisados, 92% associa o mau comportamento aos alunos. Apenas 6% o professor e 2% o contexto. Em geral, os professores em formação acreditaram que nada podiam fazer para prevenir os maus comportamentos, nem sequer se preocupando em encontrar estratégias ou modelos que os pudessem ajudar, uma vez que colocavam a responsabilidade, exclusivamente, nos alunos. Contudo, segundo Hardy (1996), ocasionalmente, os professores admitem que instruções não perceptíveis eram causa de indisciplina, sendo que, no seu estudo, os alunos confirmavam esta ideia.

É possível verificar inúmeras origens e fatores influenciadores dos fenómenos de indisciplina, confirmando-se, assim, a complexidade desta temática. Para complementar a compreensão desta, torna-se importante analisar como é que esta se manifesta e que metodologias de intervenção existem, de forma a perceber como diminuir estes comportamentos e como atuar quando estes acontecem.

3.4. MANIFESTAÇÃO DE INDISCIPLINA

As situações de conflito mencionadas pelos órgãos diretivos das escolas entrevistados no estudo de Paulin et al. (2006) é semelhante à bibliografia sobre esta matéria pela qual este se fundamenta. Estes referem três situações diferentes:

1. Atitudes que interrompem o desenvolvimento normal da aula, como falta de atenção, diálogos entre alunos durante a instrução do professor ou falta de vontade ou desinteresse na realização das tarefas propostas.
2. Agressões verbais, físicas e danos a bens materiais móveis e imóveis.
3. Situações associadas a questões como indumentária ou apresentação inadequada de acordo com os parâmetros de uma conduta adulta, falta de pontualidade ou fumar em espaços públicos.

Num contexto mais específico da EF, Pierón (1999, p. 257-263), baseado em trabalhos anteriores seus e de outros autores, apresenta-nos quatro categorias de comportamentos de indisciplina: em relação à atividade (I), ao professor (II), aos colegas (III) e dos colegas dispensados (IV).

- I. Relativamente à atividade, o autor refere situações como: conversas intempestivas, deixar de fazer/modificar a atividade perturbando ou não a aula, desrespeito pelo material, fazer ruído com material (ex: bolas) e abandono da sala. A lista poderá ser mais extensa, com situações mais particulares, no entanto, estas são as que, normalmente, mais se verificam.
- II. Face aos professores, o autor classifica, apenas, em: negar-se a obedecer ao professor ou dizer ou fazer grosserias a este, sendo que num estudo, em 1988, em colaboração com Emonts, estes verificaram ser a categoria menos expressiva.
- III. No que se refere aos comportamentos em relação aos colegas, Pierón (1999) aponta situações relativas a grosseria, golpes e conduta perigosa, associadas, normalmente, a situações de jogo com companheiros e adversários, onde existe competição.

- IV. Por fim, apesar de estarem fora da atividade, os alunos dispensados acabam, também, por perturbar a aula, nomeadamente, através de conversas intempestivas, abandono da aula ou perturbação da mesma.

Contudo, dizer que um comportamento é indisciplinado ou não, é subjetivo (Martín, 2005; Martins, 1994; Oliveira, 2002). Esta interpretação poderá ser influenciada por crenças, valores, educação, vivências, estilos e personalidade dos professores, cuja coerência poderá ser discutível. Grande parte da população tem uma visão distorcida da disciplina, sendo um conceito que carece de maior normatividade social para que sejamos congruentes na sua aplicação (Dreikurs et al., 1982 cit. Murcia et al., 2007). Em situações de conflito, cada interveniente tem a sua visão da realidade, sendo difícil evitá-lo sem uma distorção, natural, por perceções diferentes da mesma situação. Para além disso, comportamentos que para uns poderão passar de forma despercebida, para outros poderão ser considerados graves e uma oportunidade de punir, sendo a interpretação, também, ela um fator importante.

3.5. COMPORTAMENTOS DOS DOCENTES FACE À INDISCIPLINA

Fase Pré-Indisciplina

Em geral, a literatura recomenda uma atitude preventiva, relativamente à indisciplina, adotando comportamentos estratégicos, antes dos acontecimentos, procurando limitá-los.

Para Siedentop (1983), existem três comportamentos básicos para fomentar o bom comportamento, sendo eles:

- ✓ Criar regras – poucas, claras, discutidas com o grupo e lembradas;
- ✓ Motivar o comportamento apropriado com interações positivas – Elogiar recompensar os comportamentos apropriados e não reagir, apenas, aos errados;
- ✓ Ignorar comportamentos inapropriados de menor importância – minimizar a intervenção perante atitudes menos importantes, sob pena de as reforçar mais. Este último pode encarar-se como estratégia pós-indisciplina, pois implica ignorar um comportamento que já aconteceu.

Os professores mais eficazes, tendem a evitar estes comportamentos, através do planeamento metódico das atividades, prevenindo possíveis situações e agindo,

atempadamente, quando estas se verificam. Sendo, assim, alguns professores serão mais preventivos e outros mais reguladores. Os primeiros terão um clima de maior apatia e submissão, enquanto que os segundos, terão uma relação de maior fricção com os seus alunos. Caso esta crispação se mantenha, poder-se-á gerar um ciclo vicioso de agressividade e atribuição de culpa recíproca que, como já verificado, é muito fácil acontecer (Jorge, 1999, p. 6-8). Sampaio (1996, cit. Oliveira, 2002, p. 128) diz que todas as atitudes de escalada simétrica devem ser evitadas. Quando o aluno assume uma atitude provocatória, o professor precisa de responder de um modo diferente. Se o aluno grita, está provavelmente à espera que o professor berre mais alto, iniciando-se uma série de comportamentos desajustados que terminarão, possivelmente, na expulsão do estudante. Ser assertivo, para tentar manter as regras, não significa ser agressivo, sendo importante uma norma basilar da vivência social: “faz aos outros o que esperamos que façam relativamente a nós” (Aires, 2009, p. 42)

O ideal é minimizar, tanto quanto possível, os riscos de que nasça um ambiente de indisciplina. Pretende-se que o professor contribua para um clima de aula que seja tranquilo e cooperante, ou seja, facilitador da aprendizagem e de um crescimento emotivo e saudável (Oliveira, 2002). Neste sentido, como falado, anteriormente, face às divergências do que é ou não um comportamento indisciplinado, recomenda-se uma definição do conjunto de comportamentos considerados apropriados ou não, refletindo-os e negociando-os com os alunos, de forma a que eles sintam que estas regras são justas (Aires, 2009, p. 43-46; Rosado, 1998, p. 71; Siedentop, 1983). Além disso, as regras devem prever consequências para quem as desrespeitar, para que os alunos saibam o que os espera, e, naturalmente, devem ser cumpridas com firmeza (Carita & Fernandes, 1997, cit. Oliveira, 2002).

Rosado (1998, p. 77-86) atribui, também, grande importância ao clima relacional, através de aspetos como: elogios, encorajamento, humor, sorrir e rir, *feedback* positivo, interesse pelos alunos e conselhos pessoais. Siedentop (1983, cap. 6 e 7), tem, também, uma vasta gama de estratégias quer relacionais, quer face à indisciplina, referenciando os fatores das relações interpessoais como fundamentais no processo de criar um ambiente disciplinado. Por outro lado, é, também, importante evitar situações que ridicularizem os alunos, envergonhando, depreciando ou ironizando a sua prestação. Evitar as reprovações sistemáticas, *feedback*

depreciativo, as ameaças e a prepotência, constituem aspetos importantes de otimização da relação pedagógica, não dando aso a problemas de autoestima.

Para além de estar, intimamente, ligada ao clima, a disciplina é afetada pela qualidade da gestão e instrução da aula. Toda literatura revista é unânime, quanto mais tempo os alunos passarem envolvidos na prática das atividades físicas, menor possibilidade haverá em ocorrerem comportamentos de indisciplina, mesmo tendo em conta que determinadas atividades potenciam confrontos físicos, discussões ou outras situações indesejáveis, sendo que, aqui, o professor deverá já ter definida uma conduta que pretende ver aplicada. Tempos de transição, organização e instrução mais longos permitem maiores situações de indisciplina, sendo por isso aconselhado reduzi-los ao mínimo possível ou essencial. No que respeita à organização das tarefas, sendo que o objetivo passa por manter os alunos em atividade, dever-se-á planear de forma a reduzir, tanto quanto possível, os tempos de espera, de forma a manter o aluno focado na tarefa (Silva, 2013).

Papaioannou (1998 cit. Spray e Wang, 2001) e os próprios Spray e Wang (2001) verificaram que os alunos admitem ser melhor comportados através razões autodeterminadas, sendo a sua influência diferente consoante a disciplina. Para além disso, estas razões foram relacionadas positivamente com as suas perceções acerca das estratégias dos professores, mostrando que é importante que os docentes o façam, sob pena de os alunos serem despreocupados, se este, também, o for.

Sendo assim, tal como afirmam Gutiérrez, Ruiz e Lopéz (2010) e Gutiérrez e Lopéz (2011), o ideal seria criar um ambiente motivacional, com um clima de envolvimento na tarefa e estratégias baseadas no desenvolvimento de razões intrínsecas para manter a disciplina, favorecendo, assim, a predisposição para a prática de atividade física dentro e fora do contexto escolar.

Fase Pós-Indisciplina

Antes de analisar os comportamentos que os professores após as situações de indisciplina, é necessário considerar que os processos de tomada de decisão e a conduta dos professores são influenciados pela forma como este concebe o seu mundo profissional. Os valores, os hábitos, conhecimentos e expectativas são alguma das questões que poderão afetar e modelar a visão que este tem da realidade e do

contexto em que se insere. Assim, pode-se considerar o professor como um sujeito construtivista que vai reajustando, progressivamente, o seu pensamento e ação, sendo a experiência, os valores que o “orientam” e as situações onde interage importantes variáveis do seu comportamento (Orberg, 1984 cit. Oliveira 2002, p. 35).

Os procedimentos anteriores refletem estratégias a adotar antes dos comportamentos de indisciplina, mas isto não implica que estes não aconteçam. Como tal, como devem reagir os professores, nestes momentos? Carita e Fernandes (1997, cit. Oliveira 2002, p. 110) e Siedentop (1983) afirmam que se deve ignorar ou mostrar indiferença perante alguns comportamentos incorretos de pouca gravidade. Porém, citado pela mesma autora, Kounin (1970) adverte que, o professor, ao não valorizar o comportamento de indisciplina, pode induzir os outros alunos a considerarem que também eles têm o direito de agirem da mesma forma, sendo, assim, necessária uma certa assertividade no caso de uma intervenção, tentando que não se volte a repetir. Ignorar estes comportamentos repetidamente, pode, também, levar os alunos a testar os limites do professor e perder-se-á o controlo da turma e da aula (Jorge, 1999, p. 6).

Grande parte dos estudos analisados sobre as reações do professor a comportamentos de indisciplina tem por base o instrumento criado por Henkel (1991), que compreende 22 categorias classificadas em 4 dimensões distintas (anexo 11). Através da análise de alguns estudos baseados neste modelo, e não só, podemos perceber as reações mais frequentes dos professores de EF perante comportamentos de indisciplina.

Oliveira (2002; 2013), no seu estudo verificou 15507 procedimentos de 12 professores, em 2 momentos de observação (início e fim de ano letivo). No 1º momento as reações mais frequentes, relativamente às dimensões foram: tutorial (54,5%), antecipatório (35,9), não vê (6,7%) e punitiva (3,7%). No 2º momento as reações mais frequentes, relativamente às dimensões foram: tutorial (55,8%), antecipatório (36,5), não vê (5,5%) e punitiva (2,2%). Nomeia (27,2% e 19,5%) e corrige (17% e 14,1%), em ambas as observações foram as formas mais utilizadas para responder a estes comportamentos. “Afasta”, “imobiliza”, “exercita”, “confisca” e “reintegra” apresentaram percentagens baixas, tendo, por isso, pouca representatividade. Considerados como resultados insignificantes, verificaram-se a “reprimenda física”, “remete”, “recompensa” e “espera”.

A autora refere, ainda, que os professores com menos experiência docente, apresentam, na prática, uma atitude mais controladora, reagindo aos comportamentos de indisciplina dos alunos de forma tutorial, privilegiando as categorias Nomeia (T) e Corrige (T). Aqueles com maior experiência docente revelaram-se como mais antecipatórios, mostrando organização na prevenção de alguns comportamentos de indisciplina, atuando de forma a privilegiar as categorias coloca (A) e reintegra (A).

Noutro estudo, Martins (1994), observou 4 professores licenciados (dois com 2 anos de experiência e os outros com 7 anos) e 4 estagiários, identificando 655 episódios de indisciplina, em 40 aulas (16,4 atos por aula). 54,5% dos comportamentos passaram sem qualquer reação do professor, 39,1% mereceram modificação do comportamento através de reação verbal, enquanto que, apenas, 4,1% de forma não-verbal. As punições tiveram uma amostra pouco representativa de, apenas, 2,3%. Quer em estagiários, quer em licenciados, as reações foram, quase na totalidade, verbais, sendo que os estagiários reagiam menos (42,2%) do que os licenciados (51,7%). O autor refere que a maior dificuldade em reagir poderá estar associada ao receio que estes poderão ter em reconhecer os atos de indisciplina, sendo obrigados a encará-los. Ao nível da modificação de comportamento não-verbal, apenas se verificaram 27 reações no total, sendo um recurso muito pouco utilizado.

Através de um Sistema de Observação das Reações do Professor criado a partir do Sistema de Observação das Reações do Treinador adaptado por Costa et al. (1993), baseado nos estudos de Pierón (1986;1988) e Brito (1986), e do Sistema de Henkel (1991), Nunes e Gomes (2001), analisaram os comportamentos de uma docente, com mais de 10 anos de experiência, em diferentes modalidades, sendo que esta tinha um estilo, tipicamente, centrado no professor.

Em 83% dos casos esta não reagiu, tolerou ou ignorou as situações de indisciplina. Reagiu para a modificação de comportamento, em média, 8 vezes por aula (1 reação a cada 4 minutos de aula). A professora mostrou-se mais reativa nas modalidades individuais (natação e ginástica), onde o tempo de empenhamento motor é menor e o número de comportamentos de indisciplina é maior, do que nas coletivas (voleibol), onde existe mais tempo de empenhamento motor e, conseqüentemente, menos comportamentos indisciplinados. A sua intervenção é, também, diferente, sendo que nas primeiras critica mais e, na segunda, relembra a regra numa

aproximação mais positiva à disciplina. O modo de reação mais utilizado foi a crítica (29%), seguido de lembrar a regra (22%) e mandar parar (22%).

Através desta análise, é possível perceber que, tanto professores experientes como em formação poderão ter taxas de intervenção variáveis. Contudo, por norma, aqueles que não têm formação têm mais probabilidades de não intervir e, quando intervêm, reagem de forma crítica, nomeando os alunos ou corrigindo. Já os professores com experiência, poderão reagir mais ou menos, provavelmente, tendo em conta a sua forma de estar e o seu estilo. No entanto, estes, também, revelam maior capacidade de intervir de modo antecipatório face aos comportamentos.

Deste modo, no presente estudo pretende-se analisar as reações aos comportamentos de indisciplina por parte de professores de EF, tendo em conta a sua experiência, tentando enriquecer, um pouco mais, os resultados desta problemática.

4. METODOLOGIA

Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 30 professores da disciplina de EF dos ensinos básico e secundário, de ambos os sexos, a lecionar na região de Coimbra. Do número total de participantes, 15 são estagiários sem qualquer experiência para além do estágio e os outros 15 são professores no ativo, com 7 ou mais anos de experiência.

Instrumentos

"Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores", produzido pelo Gabinete das Ciências da Educação Física, da FCDEF-UC. O questionário tem como objetivo analisar a temática da indisciplina no contexto escolar, tendo em conta questões como conceções, perceções e práticas (anexo 12). A análise centrou-se na pergunta 16, relativa às reações aos comportamentos de indisciplina.

Procedimentos

Os questionários foram aplicados aos participantes de forma direta, informando o propósito do estudo. Os dados recolhidos através do questionário foram alvo de análise estatística, tendo sido utilizado o programa *IBM SPSS Statistics*® v.22.0 para

este fim. Após o estudo quantitativo foi feita uma discussão dos resultados obtidos com posterior formulação de conclusões acerca das questões em estudo.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Q1: Como reagem os professores de Educação Física perante comportamentos de indisciplina mais e menos graves?

Na tabela abaixo (tabela 2) estão representados os resultados relativos das respostas dos participantes quanto à frequência de determinada reação perante comportamentos de menor gravidade.

Tabela 2 - Reações a Comportamentos de Indisciplina de Menor Gravidade

Situações de Menor Gravidade (N=30: 100%)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ignoro	3,3%	50%*	36,7%	10%
Faço advertência	0%	70%*	30%	0%
Julgo o aluno mais do que a sua ação	56,7%*	36,7%	6,7%	0%
Aguardo o fim da aula e converso com o aluno	16,7%	53,3%*	23,3%	6,7%
Relembro as regras	0%	26,7%	60%*	13,3%
Termino ou modifico imediatamente a atividade	60%*	33,3%	6,7%	0%
Conduzo o aluno a uma autorreflexão	3,3%	66,7%*	23,3%	6,7%
Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)	6,7%	43,3%	30%	20%
Aplico castigo	30%	56,7%*	10%	3,3%
Saliento os comportamentos adequados	3,3%	23,3%	56,7%*	16,7%
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão	6,7%	13,3%	30%	50%*
Ordeno a saída da sala de aula	62,1%*	27,6%	6,9%	3,4%
Participo ao Diretor de Turma	56,7%*	26,7%	10%	6,7%
Participo ao Encarregado de Educação	80%*	13,3%	3,3%	3,3%
Participo à Direção da escola	80%*	13,3%	3,3%	3,3%

* - valores iguais ou superiores a 50%

Na tabela 2 estão assinaladas as taxas de resposta iguais ou superiores a 50%, indicando a maioria das opções escolhidas, relativamente a uma certa frequência. Perante as várias formas de reação aos comportamentos de indisciplina, para facilitar a compreensão da frequência da sua utilização, considerar-se-á que as respostas “Nunca” e “Às vezes” estão relacionadas com uma frequência menor e as respostas “Muitas vezes” e “Sempre” a uma frequência maior.

Tendo em conta a categorização referida acima e somando as percentagens da categoria de frequência mais assinalada, obtiveram-se os seguintes resultados:

➤ Nas situações de menor gravidade, as reações consideradas menos frequentes (com maior número de respostas nas opções “Nunca” e “Às vezes”) foram: “julgo o aluno mais que a sua ação” (93,4%)*, “termino ou modifico imediatamente a atividade” (93,3%), “participo ao encarregado de educação” (93,3%), “participo à direção da

escola” (93,30%), “ordeno a saída da sala de aula” (89,7%), “aplico castigo” (86,7%), “participo ao diretor de turma” (83,4%), “guardo o fim da aula e converso com o aluno” (70%), “conduzo o aluno a uma autorreflexão” (70%), faço advertência (70%).

➤ As reações com uma distribuição mais equilibrada na sua frequência são “ignoro” e “identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)”.

➤ Por fim, as reações mais frequentes (com maior número de respostas nas opções “Muitas vezes” e “Sempre”) perante comportamentos de menor gravidade são: “posteriormente, reflito sobre a minha decisão” (80%), “saliento os comportamentos adequados” (73,4%) e “relembro as regras” (73,3%).

Tendo em conta as reações menos frequentes, é possível confirmar que os professores tendem a dar pouca importância aos comportamentos de menor gravidade, tal como recomendam Siedentop (1983) e Carita e Fernandes (1997, cit. Oliveira 2002, p. 110). Estes não adotam medidas extremas perante os comportamentos menos graves, não dando ênfase ao seu acontecimento. Contudo, quando questionados sobre se ignoram e se identificam os alunos visados, a sua frequência acaba por se dividir, em grande parte, entre as respostas “às vezes” e “muitas vezes”, o que poderá indicar algum tipo de intervenção esporádica, consoante a situação. Os comportamentos de menor gravidade devem ser ignorados, mas caso aconteça, repetidamente, pode, também, levar os alunos a testar os limites do professor, perdendo-se o controlo da turma e da aula (Jorge, 1999, p. 6). Portanto, tal como seria expectável, em certas situações, os professores vêem-se obrigados a intervir, não podendo ignorar estes comportamentos, constantemente.

As reações mais frequentes denotam algumas estratégias mencionadas por Siedentop (1983), neste caso, salientar comportamentos adequados e lembrar as regras, situações que remetem para uma visão positiva da indisciplina. Ainda, considerando que 80% dos professores refletem sobre a sua decisão com alguma frequência, podemos verificar a preocupação dos docentes em autoexaminarem-se e ponderarem as suas tomadas de decisão, sendo considerado algo muitas vezes presente em situações de indisciplina (Piéron, 1999, p.161).

Na tabela seguinte (tabela 3) estão representados os resultados relativos das respostas dos participantes quanto à frequência de determinada reação perante comportamentos de menor gravidade.

Tabela 3 - Reações a Comportamentos de Indisciplina de Maior Gravidade

Situações de Maior Gravidade (N=30: 100%)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ignoro	86,7%*	10%	3,3%	0%
Faço advertência no momento da infração	0%	3,3%	23,3%	73,3%*
Julgo o aluno, mais do que a sua ação	40%	36,7%	20%	3,3%
Aguardo o fim da aula e converso com o aluno	13,3%	30%	36,7%	20%
Relembro as regras	0%	13,3%	30%	56,7%*
Termino ou modifico imediatamente a atividade	26,7%	53,3%*	20%	0%
Conduzo o aluno a uma autorreflexão	0%	20,7%	48,3%	31%
Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)	3,3%	0%	33,3%	63,3%*
Aplico castigo	10%	36,7%	33,3%	20%
Saliento os comportamentos adequados	0%	26,7%	23,3%	50%*
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão	3,3%	6,7%	36,7%	53,3%*
Ordeno a saída da sala de aula	40%	43,3%	10%	6,7%
Participo ao Diretor de Turma	10%	30%	26,7%	33,3%
Participo ao Encarregado de Educação	40%	30%	23,3%	6,7%
Participo à Direção da Escola	46,7%	26,7%	16,7%	10%

* - valores iguais ou superiores a 50%

Tal como na tabela anterior, na tabela 3, estão assinaladas as taxas de resposta iguais ou superiores a 50%, indicando a maioria das opções escolhidas, relativamente a uma certa frequência. Da mesma forma, para facilitar a compreensão da frequência da sua utilização, considerar-se-á que as respostas “Nunca” e “Às vezes” estão relacionadas com uma frequência menor e as respostas “Muitas vezes” e “Sempre” a uma frequência maior.

Tendo em conta a categorização referida acima e somando as percentagens da categoria de frequência mais assinalada, obtiveram-se os seguintes resultados:

➤ Nas situações de maior gravidade, as reações consideradas menos frequentes (com maior número de respostas nas opções “Nunca” e “Às vezes”) foram: “ignoro” (96,7%)*, “ordeno a saída da sala de aula” (83,3%), “termino ou modifico imediatamente a atividade” (80%), “julgo o aluno mais do que a sua ação” (76,7%), “participo à direção da escola” (73,4%) e “participo ao encarregado de educação” (70%).

➤ “Aplico castigo” e “guardo o fim da aula e converso com o aluno” são ações cuja frequência é variável, sendo que a sua utilização é mais frequente para uns e menos para outros.

➤ Por fim, as reações mais frequentes perante comportamentos de maior gravidade são: “identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)” (96,7%), “faço advertência no momento da infração” (96,7%), “posteriormente, reflito sobre a minha decisão” (90%), “relembro as regras” (86,7%), “conduzo o aluno a uma autorreflexão”

(79,3%), “saliento os comportamentos adequados” (73,3%) e “participo à Diretora de Turma” (60%).

Tendo em conta as reações menos frequentes, é possível verificar que, em situações de maior gravidade, os professores tendem a não deixar passar em vão, não ignorando a situação. Contudo, mesmo, assim, não utilizam com grande frequência consequências mais severas como ordenar a saída do aluno da aula ou participar à direção ou aos encarregados de educação, sendo que, relativamente a estas últimas, é natural que o DT seja o primeiro a ser informado destas situações. A frequência de aplicação de castigo é variável e, tal como refere Piéron (1999, p. 268), poderá estar relacionada com a situação em questão e o perfil do professor, sendo influenciada pelos seus valores e perceções.

Ainda, perante situações de maior gravidade, os professores, para além de não ignorarem, identificam o(s) aluno(s) e advertem-nos com bastante frequência. Fazem questão de relembrar as regras, salientar os comportamentos adequados e conduzir o aluno a uma autorreflexão, tal como já foi mencionado, anteriormente, face aos comportamentos menos graves.

Estes dados levam-nos a crer que, mesmo em situações de maior gravidade os professores tendem a encarar a reação à indisciplina de uma forma mais corretiva e menos punitiva, tal como é recomendado pelos autores já referidos.

Q2: Será a experiência um fator diferenciador nas reações aos comportamentos de indisciplina?

H₀: Não existem diferenças significativas das reações aos comportamentos de indisciplina entre professores estagiários e professores experientes.

H₁: Existem diferenças significativas das reações aos comportamentos de indisciplina entre professores estagiários e professores experientes.

Tabela 4 - Comparação entre reações de Professores Estagiários e Professores Experientes em situações de indisciplina de menor gravidade.

Situações de MENOR Gravidade (N=30: 100%)		Professores Estagiários (N=15)	Professores Experientes (N=15)	Sig.
Ignoro	Nunca	0%	3,3%	0,126
	Às vezes	20%	30%	
	Muitas vezes	23,3%	13,3%	
	Sempre	6,7%	3,3%	
Faço advertência	Nunca	0%	0%	0,695
	Às vezes	36,7%	33,3%	
	Muitas vezes	13,3%	16,7%	
	Sempre	0%	0%	
Julgo o aluno mais do que a sua ação	Nunca	30%	26,7%	0,741
	Às vezes	16,7%	20%	
	Muitas vezes	3,3%	3,3%	
	Sempre	0%	0%	
Aguardo o fim da aula e converso com o aluno	Nunca	6,7%	10%	0,023*
	Às vezes	16,7%	36,7%	
	Muitas vezes	20%	3,3%	
	Sempre	6,7%	0%	
Relembro as regras	Nunca	0%	0%	0,537
	Às vezes	10%	16,7%	
	Muitas vezes	33,3%	26,7%	
	Sempre	6,7%	6,7%	
Termino ou modifico imediatamente a atividade	Nunca	30%	30%	0,773
	Às vezes	13,3%	20%	
	Muitas vezes	6,7%	0%	
	Sempre	0%	0%	
Conduzo o aluno a uma autorreflexão	Nunca	0%	3,3%	0,203
	Às vezes	30%	36,7%	
	Muitas vezes	16,7%	6,7%	
	Sempre	3,3%	3,3%	
Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)	Nunca	3,3%	3,3%	0,566
	Às vezes	20%	23,3%	
	Muitas vezes	13,3%	16,7%	
	Sempre	13,3%	6,7%	
Aplico castigo	Nunca	13,3%	16,7%	0,798
	Às vezes	30%	26,7%	
	Muitas vezes	6,7%	3,3%	
	Sempre	0%	3,3%	
Saliento os comportamentos adequados	Nunca	3,3%	0%	0,871
	Às vezes	10%	13,3%	
	Muitas vezes	26,7%	30%	
	Sempre	10%	6,7%	
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão	Nunca	3,3%	3,3%	0,787
	Às vezes	6,7%	6,7%	
	Muitas vezes	16,7%	13,3%	
	Sempre	23,3%	26,7%	
Ordeno a saída da sala de aula	Nunca	34,5%	27,6%	0,526
	Às vezes	13,8%	13,8%	
	Muitas vezes	3,4%	3,4%	
	Sempre	0%	3,4%	
Participo ao Diretor de Turma	Nunca	40%	16,7%	0,011*
	Às vezes	6,7%	20%	
	Muitas vezes	3,3%	6,7%	
	Sempre	0%	6,7%	
Participo ao Encarregado de Educação	Nunca	40%	40%	0,858
	Às vezes	10%	3,3%	
	Muitas vezes	0%	3,3%	
	Sempre	0%	3,3%	
Participo à Direção da escola	Nunca	43,3%	36,7%	0,312
	Às vezes	6,7%	6,7%	
	Muitas vezes	0%	3,3%	
	Sempre	0%	3,3%	

Tabela 5 - Comparação entre reações de Professores Estagiários e Professores Experientes em situações de indisciplina de maior gravidade.

Situações de MAIOR Gravidade (N=30: 100%)		Professores Estagiários (N=15)	Professores Experientes (N=15)	Sig.
Ignoro	Nunca	40%	46,7%	0,276
	Às vezes	6,7%	3,3%	
	Muitas vezes	3,3%	0%	
	Sempre	0%	0%	
Faço advertência	Nunca	0%	0%	0,095
	Às vezes	3,3%	0%	
	Muitas vezes	16,7%	6,7%	
	Sempre	30%	43,3%	
Julgo o aluno mais do que a sua ação	Nunca	20%	20%	0,791
	Às vezes	20%	16,7%	
	Muitas vezes	10%	10%	
	Sempre	0%	3,3%	
Aguardo o fim da aula e converso com o aluno	Nunca	0%	13,3%	0,051
	Às vezes	16,7%	13,3%	
	Muitas vezes	16,7%	20%	
	Sempre	16,7%	3,3%	
Relembro as regras	Nunca	0%	0%	0,363
	Às vezes	6,7%	6,7%	
	Muitas vezes	10%	20%	
	Sempre	33,3%	23,3%	
Termino ou modifico imediatamente a atividade	Nunca	6,7%	20%	0,552
	Às vezes	36,7%	16,7%	
	Muitas vezes	6,7%	13,3%	
	Sempre	0%	0%	
Conduzo o aluno a uma autorreflexão	Nunca	0%	0%	0,21
	Às vezes	6,9%	13,8%	
	Muitas vezes	24,1%	24,1%	
	Sempre	20,7%	10,3%	
Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)	Nunca	3,3%	0%	0,622
	Às vezes	0%	0%	
	Muitas vezes	16,7%	16,7%	
	Sempre	30%	33,3%	
Aplico castigo	Nunca	0%	10%	0,17
	Às vezes	16,7%	20%	
	Muitas vezes	23,3%	10%	
	Sempre	10%	10%	
Saliento os comportamentos adequados	Nunca	0%	0%	0,114
	Às vezes	10%	16,7%	
	Muitas vezes	6,7%	16,7%	
	Sempre	33,3%	16,7%	
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão	Nunca	0%	3,3%	0,266
	Às vezes	0%	6,7%	
	Muitas vezes	20%	16,7%	
	Sempre	30%	23,3%	
Ordeno a saída da sala de aula	Nunca	26,7%	13,3%	0,076
	Às vezes	20%	23,3%	
	Muitas vezes	3,3%	6,7%	
	Sempre	0%	6,7%	
Participo ao Diretor de Turma	Nunca	6,7%	3,3%	0,386
	Às vezes	20%	10%	
	Muitas vezes	6,7%	20%	
	Sempre	16,7%	16,7%	
Participo ao Encarregado de Educação	Nunca	16,7%	23,3%	0,776
	Às vezes	20%	10%	
	Muitas vezes	10%	13,3%	
	Sempre	3,3%	3,3%	
Participo à Direção da escola	Nunca	26,7%	20%	0,387
	Às vezes	13,3%	13,3%	
	Muitas vezes	6,7%	10%	
	Sempre	3,3%	6,7%	

* - valores de $p < 0,05$

Para analisar as diferenças entre professores estagiários e professores experientes, relativamente às reações aos comportamentos de indisciplina, utilizámos o teste de *Mann-Whitney*. Apesar, de estarem reunidas as condições para um teste t de *student*, não achámos que seria a melhor opção, uma vez que este relaciona médias e as variáveis ordinais apresentadas são qualitativas e não quantitativas.

Após a interpretação da tabela 4, referente às situações de menor gravidade, verificamos que apenas existem diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os grupos relacionados nas reações “guardo o fim da aula e converso com o aluno” e “participo ao Diretor de Turma”. Já na tabela 5, referente às situações de maior gravidade, não se verificam diferenças significativas ($p < 0,05$) em nenhum comportamento.

Com estes resultados, podemos afirmar que, tal como verificado na revisão bibliográfica, a experiência poderá não ser um fator muito diferenciador na forma como os professores reagem aos comportamentos de indisciplina, sejam eles mais graves ou menos graves. No entanto, foram detetadas diferenças significativas ($p < 0,05$) em dois comportamentos, relativamente a situações de menor gravidade. Relativamente ao primeiro, “guardo o fim da aula e converso com o aluno”, verificamos que os professores estagiários têm maior tendência para fazê-lo com maior frequência do que os professores experientes. Uma vez que se tratam de situações de menor gravidade, os professores experientes acabam por seguir a linha orientadora de não dar grande importância a estas situações, não sentindo necessidade de falar com o aluno. Já os professores estagiários, estando a viver uma primeira situação de lecionação, apesarem de seguirem a tendência de ignorarem certos comportamentos, poderão sentir maior necessidade de falar com o aluno no final da aula, procurando alertar o aluno face aos seus comportamentos. Esta disparidade poderá justificar a segunda diferença significativa ($p < 0,05$) detetada, relativamente à ação “participo ao Diretor de Turma”, onde os professores experientes tendem a fazê-lo com maior frequência do que os professores estagiários. Se por um lado os professores estagiários, tendo apenas 1 ano letivo de experiência, poderão não estar habituados à relação com o DT, já os professores experientes têm vários anos de situações vividas, aumentando a probabilidade de ter uma relação mais frequente com o DT. Para além desse fator, uma vez que falam menos com o aluno no final da aula, a participação ao DT poderá ser a sua alternativa, de forma a reportar as situações menos graves de indisciplina como, por exemplo, o aluno ser muito falador (se for considerado pouco grave).

6. CONCLUSÕES

Após a conclusão deste estudo, podemos perceber que os professores ignoram com alguma frequência comportamentos menos graves, mas, em situações de maior gravidade, reagem muito frequentemente, fazendo advertência e identificando os alunos em questão. Mesmo em situações de maior gravidade estes admitem não adotar com frequência consequências mais punitivas como ordenar a saída do aluno, participar à direção ou aos encarregados de educação. No entanto, a aplicação de castigo é variável, estando naturalmente associada à percepção da indisciplina por parte do professor e às suas convicções.

Ainda, os professores fazem questão de relembrar as regras e salientar comportamentos adequados, tanto em momentos mais como menos graves. Assim, estes tendem a reagir à indisciplina de uma forma mais corretiva e menos punitiva, mesmo em situações de maior gravidade, assumindo, uma visão positiva da mesma.

Um dos pontos mais presentes em todas as situações é a reflexão do professor sobre a sua própria decisão, algo que vai ao encontro de uma conduta profissional correta e autocrítica, procurando a melhoria da sua intervenção.

Quando comparados os professores estagiários e os professores experientes, a nível global não foram verificadas grandes diferenças entre ambos, sendo que apenas as reações “guardo o fim da aula e converso com o aluno” e “participo ao Diretor de Turma”, nas situações de menor gravidade, apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Perante estes resultados, assumimos que, embora em período de estágio, os professores estagiários poderão estar bem preparados para o contexto escolar, possivelmente, resultado de uma boa formação.

Contudo, devemos considerar que estas são percepções das suas práticas e não uma realidade observada, tendo sido averiguadas através de um questionário. O próprio preenchimento do mesmo poderá ter sido afetado por alguma razão, comprometendo as respostas que foram assinaladas na altura. Por fim, e não menos importante, o tamanho da amostra, num estudo deste género, poderá proporcionar resultados menos evidentes, que acabam por condicionar as conclusões.

Portanto, assumimos a necessidade de futuras investigações, se possível, com métodos observacionais, de forma a complementar os resultados aqui revelados, oferecendo, assim, maior relevância ao estudo.

CONCLUSÃO

Albert Camus diz-nos que “não se pode criar experiência. É preciso passar por ela”. Assumimos este ano de Estágio Pedagógico como uma importante parte de um caminho que se espera longo, onde muito se aprendeu, mas outro tanto ficou por aprender. Todo o trabalho desenvolvido implicou vários momentos de discussão, confronto de ideias, ajustamentos e reflexão. Foi importante falhar, mostrando-nos que há sempre algo a melhorar na nossa prática e que não existem respostas iguais para todos os problemas.

A capacidade reflexiva e autocrítica desenvolvidas foram fundamentais na construção de uma perspetiva de melhoria constante e farão parte das experiências futuras, que se esperam encarar de forma mais capaz, depois deste Estágio Pedagógico.

O compromisso com a aprendizagem dos alunos, ao longo deste ano, foi o ponto de maior foco, procurando e adequando estratégias e práticas em função das necessidades apresentadas. Para tal, assumimos como preponderante a construção de uma relação de proximidade e credibilidade junto dos alunos, de forma a criar um ambiente de aprendizagem favorável e harmonioso, que pensamos ter conseguido implementar.

Concluimos esta formação com a consciência de que tudo fizemos para gerar aprendizagem nos nossos alunos, mantendo uma postura ética e profissional perante todos as situações e intervenientes deste percurso. Para além de existir uma preocupação pessoal em evoluir e mostrar competência, existiu, também, um compromisso em representar dignamente a instituição formadora e os orientadores, terminando este percurso com a sensação de dever cumprido e de orgulho.

Por último, damos por concluído este percurso com a consciência de que foi, apenas, o início de um processo de aprendizagem e formação. A ambição em poder exercer a profissão de professor de Educação Física, com a maior das competências, fará com que a busca por novas soluções, novas práticas e novos métodos esteja, sempre, presente, a par de uma atitude profissional reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, L. M. (2009). *Disciplina na Sala de Aulas – Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Edições Sílabo: Lisboa.
- AMADO, J & FREIRE, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- BAÑUELOS, F. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte*. 2ª ed. Madrid: Gymnos.
- BARTOLOMEIS, F. (1981) *Avaliação e orientação: objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BATISTA, P., GRAÇA, A. & QUEIRÓS (eds.) (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade
- BENTO, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ªEd. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENTO, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ªEd. Lisboa: Livros Horizonte.
- CARRASCO, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Porto: ASA.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro Da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. *Formação de Professores em Educação Física: Concepções. investigação, prática*. (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- CLEMENTE, F. M. & MENDES, R. M. (2013). *Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas*. *Exedra*, 7, 70-85. Consulta a 21 de Dezembro de 2016, através de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/07EF-v2.pdf>.
- DIAS, L. & ROSADO, A. (2003). A Avaliação Formativa em Educação Física. In Sarmiento, P. (Eds) *Pedagogia do desporto: Estudos 7*. (pp. 73-102). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Ciências do Desporto.
- ESPINOSA, F. J. G., GARZÓN, P. C. & NOGUERA, M. A. D. (2016) *Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 30, 48-53.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

EVANS, M. C. F. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 1133-1148.

FERREIRA, C. (2007) *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

GONÇALVES, F., ALBUQUERQUE, A. & Aranha, Á. (2010) *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.

GUTIÉRREZ, M. & LÓPEZ, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 22(7), 24-38.

GUTIÉRREZ, M., RUIZ, L. M. & LÓPEZ, E. (2010). Perceptions of Motivational Climate and Teachers' Strategies to Sustain Discipline as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education. *The Spanish Journal of Psychology*. 13 (2), 597-608.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HARDY, C. A. (1996). Student misbehaviour and teacher response in physical education lessons as perceived by students and teachers. In Carreiro da Costa, F, Diniz, J. A., Carvalho, L. M. & Onofre, M. S. (Eds) *Research on teaching and research on teacher education – Proceedings of the International Seminar Lisbon, 21-24 November 1996* (pp. 95-102). Lisboa, Cruz Quebrada: Edições FMH.

HENKEL, S. A. (1991). Teachers' Conceptualization of Pupil Control in Elementary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62(1), 52-60.

JORGE, H. (1999). *A indisciplina em educação física: identificação de estratégias/comportamentos para evitar o aparecimento de comportamentos de indisciplina nas aulas práticas*. Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação. Coimbra.

LEMO, V., NEVES, A., CAMPOS, C., CONCEIÇÃO, J. & ALAIZ, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. 4ª Ed. Lisboa: Texto Editora.

LUCEA, J. (1998a). *Unidades didácticas para secundaria I: de las habilidades básicas a las habilidades específicas: iniciación A: los deportes de equipo; los saltos en atletismo*. 2ª ed. Barcelona: INDE.

LUCEA, J. (1998b). *El curriculum de la educación física en la reforma educativa*. 3ª ed. Barcelona: INDE.

LUCEA, J. (2005). - *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE.

MAIA, I. M. (2013). *O Papel Supervisivo do Diretor de Turma na Promoção do Trabalho Colaborativo no Conselho de Turma do Segundo Ciclo*. Escola Superior de

Educação Almeida Garrett, Grupo Lusófona. Lisboa. Consulta a 22 de Dezembro de 2016, através de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5462>.

MARTÍN, M. B. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología educativa*. 11(2), 65-78.

MARTINS, R. M. M. S. L. (1994). *Actos de Indisciplina em Aulas de Educação Física no 2º Ciclo do Ensino Básico – Análise comparativa das reações de professores licenciados e com experiência com as reações de estudantes estagiários*. Monografia com vista à obtenção do grau de licenciatura na Variante de Educação Física apresentada ao IPL de Coimbra: Escola Superior de Educação. Coimbra.

MESQUITA, E. (2011). *Competências do professor : representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.

MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (1ª Edição). Lisboa, Publicações Dom Quixote.

MURCIA, J. A. M., GIMENO, E. C., GALINDO, C. M. & VILLONDRE, N. A. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 44, 167-190.

NUNES, M. M. & BOTELHO GOMES, P. (2001). Gestão do tempo, comportamentos de indisciplina e empenhamento motor em aulas de voleibol, natação e ginástica. In Botelho Gomes, P. e Graça, A, (Eds) *Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções* (pp. 151-161). Porto: FCDEF-UP.

OLIVEIRA, M. T. M. & GRAÇA, A. (2013). Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. *Millenium*. 45 (junho/dezembro), 25-43.

OLIVEIRA, M. T. M. (2002). *A indisciplina em aulas de educação física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

PAULÍN, H., LEMME, D., TOMASINI, M., ARCE, M., ARPIRE, I., ESCANO, R. ... NAZAR, M. (2006). Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar. *Cuadernos de Educación*. 4, 267-285.

PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. (1ª ed). Barcelona: INDE.

RIBEIRO, A. C. & RIBEIRO, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, L. (1989) *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto.

ROSADO, A. & MESQUITA, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

ROSADO, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

ROSADO, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. Lisboa.

SÁNCHEZ, D. (2003). *Evaluar en educación física*. 8ª ed. Barcelona: INDE.

SARMENTO, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

SIEDENTOP, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. 2ª ed. Barcelona: INDE.

SPRAY, C., & WANG, C. K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*. 19, 903-913.

OUTRAS REFERÊNCIAS

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

FACHADA, M. (2016). *Organização e Administração Escolar: O trabalho dos professores – traços de complexidade*. [Diapositivos de Powerpoint]. Retirado do material de apoio à cadeira de Organização e Administração Escolar do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC.

Ministério da Educação, (2001). Departamento do Ensino Secundário: Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do Ensino Secundário.

Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. 2013-2017

SILVA, E., FACHADA, M, NOBRE, P. (2016) *Guia de Estágio 2016/2017*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

SILVA, E. (2013). *O professor eficaz* [Diapositivos de Powerpoint]. Retirado do material de apoio à cadeira de Didática da Educação Física do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário Biográfico do Aluno

Anexo 2 – Rotação de Espaços

Anexo 3 – Calendário e Distribuição de Aulas

Anexo 4 – Critérios de Avaliação

Anexo 5 – Plano de Aula

Anexo 6 – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo 7 – Grelha de Avaliação Formativa

Anexo 8 – Grelha de Autoavaliação

Anexo 9 – Poster da Atividade de Jogos Tradicionais

Anexo 10 – Poster do Torneio de Multidesportos

Anexo 11 – Categorização das Reações aos Comportamentos de Indisciplina nas aulas de EF (Adapt. Henkel, 1991)

Anexo 12 – "Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores", produzido pelo Gabinete das Ciências da Educação Física, FCDEF-UC.

Anexo 13 – Certificado VI FICEF

Anexo 14 – Certificado Formação Colégio Salesianos

Anexo 15 – Certificado Formação "Rugby nas Escolas"

Anexo 16 – Certificado 6ª Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo 17 – Certificados III Jornadas Científico-Pedagógicas

Anexo 1 - Questionário Biográfico do Aluno

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

1. Dados Pessoais	Nome: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____ Ano e turma: _____ Nº: ____ Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____ Morada: _____
--------------------------	--

2. Família / Enc. de Educação	<p>MÃE</p> Nome da Mãe: _____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____ Habilitações Literárias: Não sabe () Ensino Básico () Ensino Secundário () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento () Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____ Morada: _____ <small>(se a mesma do que o aluno colocar "A mesma")</small>
	<p>PAI</p> Nome do Pai: _____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____ Habilitações Literárias: Não sabe () Ensino Básico () Ensino Secundário () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento () Contacto Telefónico: _____ E-Mail: _____ Morada: _____ <small>(se a mesma do que o aluno colocar "A mesma")</small>
	<p>ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO</p> Pai () Mãe () Outro ¹ () Parentesco: _____ ¹ – Preencher dados seguintes: Nome: _____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____ Morada: _____

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 e 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? _____

6.Prática Desportiva	<p>Praticas algum desporto fora da escola (não federado)? Sim () Não () Qual(ais)? _____</p> <p>Quanto tempo investes nessa prática desportiva? Menos de 1h () Entre 1h e 2h () Mais de 2h ()</p> <p>Em que dias praticas exercício fora da escola? Seg() Ter() Qua() Qui() Sex() Sáb() Dom()</p> <p>Praticas algum desporto federado? Sim () Não () Qual(ais)? _____</p> <p>Em que dias tens treinos? Seg() Ter() Qua() Qui() Sex() Sáb() Dom()</p> <p>Quantas horas por semana praticas desportos federados? _____</p> <p>Gostas de Educação Física? Sim () Não ()</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>
----------------------	--

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>Pequeno-almoço () Lanche da Manhã () Almoço () 1º Lanche da Tarde ()</p> <p>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>
--	--

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

Obrigado pela colaboração e um bom ano letivo!

Anexo 2 – Rotação de Espaços

	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.30	11º B	5º B				11º D	12º A	11º E	7º B	8º D	11º B	12º B	8º C	10º F	12º F	11º C					6º C	12º A	6º B	11º L	12º G
9.15																									
9.15			8º C																						
10.00	PF	RM	AC	AP		PF	GS	PB	ES	JF	PF	GS	AC	JC	AP	PF					JF	GS	HG	FR	JC
10.15	8º B	12º D	10º D	12º C	12º G																12º L	12º B	12º E	9º B	10º G
11.00																									
11.45	PF	ES	FR	AC	JC																JF	GS	PB	ES	FR
12.00																									
12.45																									
12.45																									
13.30																									
13.45																									
14.30																									
14.30																									
15.15																									
15.30	11º A																								
16.15																									
16.15																									
17.00	PF																								
17.15																									
18.00																									

GS - Gina
 AC - Adelino
 HG - Honorato
 PF - P. Furtado

PB - P. Barreto
 AP - Tó Portas
 FR - Fernando R.
 ES - Etelvina

JC - Caseiro
 RM - R. Monteiro
 JF - J. Fernandes

Anexo 4

ESPAÇO 1 - Sala Ginástica+Espaço 1 Pavilhão
 ESPAÇO 2 - Pavilhão 2
 ESPAÇO 3 - Exterior Descoberto - Pista
 ESPAÇO 4 - Exterior Descoberto -Campo
 ESPAÇO 5 - Exterior Coberto

1ª Rotação - 19/09 a 28/10/2016

3ª Rotação - 03/01 a 10/02/2017

5ª Rotação - 19/04 a 26/05/2017

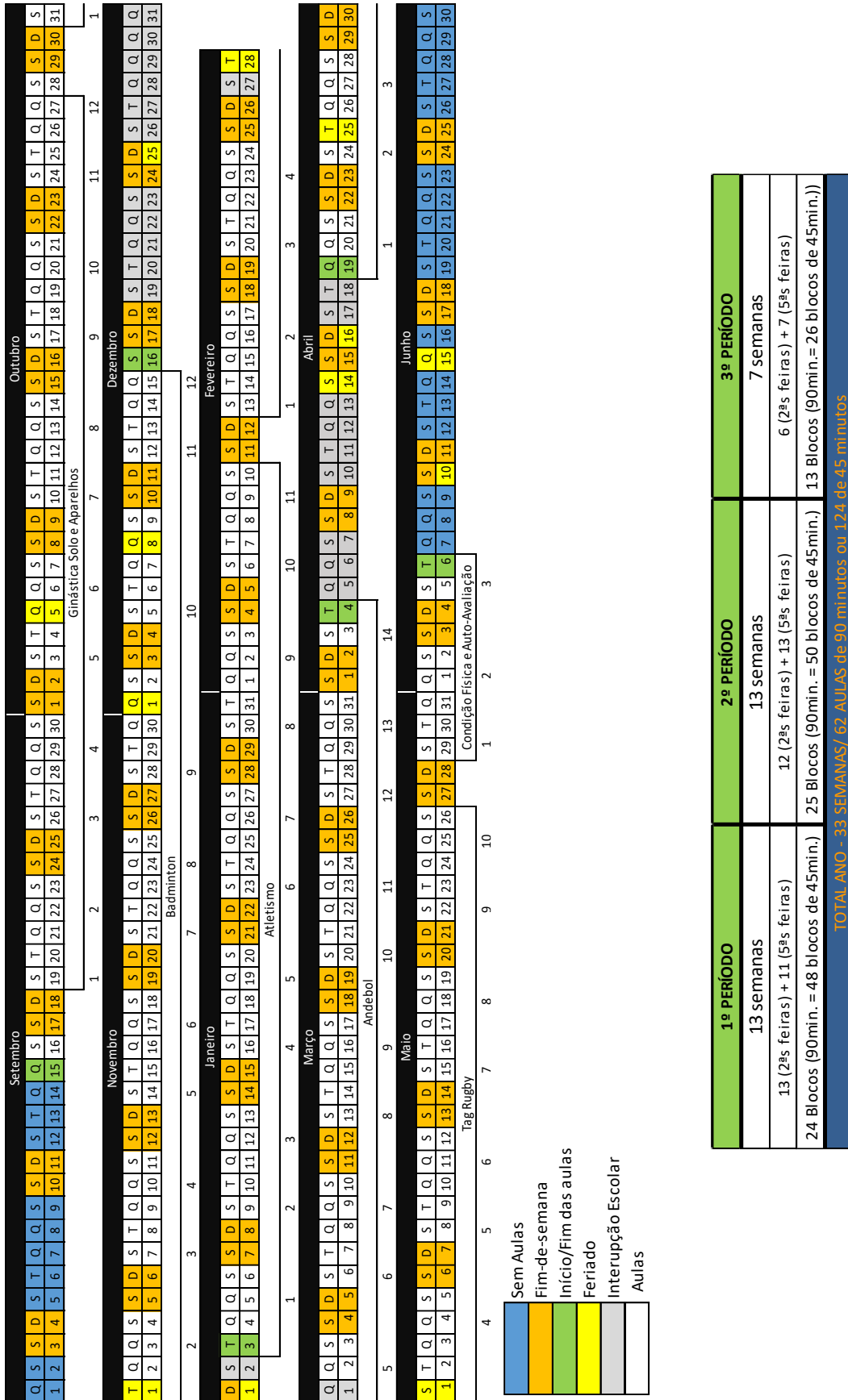
6ª Rotação - 29/05 a 06/06/2017 (9º, 11º e 12º anos)

2ª Rotação - 31/10 a 16/12/2016

4ª Rotação - 13/02 a 04/04/2017

6ª Rotação - 29/05 a 16/06/2017
 (5º ao 8º, e 10º anos)

Anexo 3 – Calendário e Distribuição de Aulas



- Sem Aulas
- Fim-de-semana
- Início/Fim das aulas
- Feriado
- Interrupção Escolar
- Aulas

Anexo 4 – Critérios de Avaliação

APRENDER A ESTAR (Domínio socioafetivo)	APRENDER A FAZER (Domínio psicomotor)		APRENDER A CONHECER (Domínio cognitivo)
A (30%)	B (50%)	D (10%)	C (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 atividades 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 corretamente 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 atividades 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 fatores 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 corretamente em língua portuguesa.
<p>Avaliação dos alunos com Atestado Médico de curta e média duração e/ou incapacidade parcial:</p> <p>- 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:</p> <p>- 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;"> $1^{\text{º}}P = A1+B1+C1+D1$ $2^{\text{º}}P = A2+(B1+B2)/2+(C1+C2)/2+D2$ $3^{\text{º}}P = A3+(B1+B2+B3)/3+(C1+C2+C3)/3+D3$ </p> <p style="text-align: center;"> (A - aprender a estar; B - aprender a fazer; C - aprender a conhecer; D - condição física) Em B e C a avaliação é contínua; em A e D a avaliação é referente a cada período. </p>			

Assiduidade (5%) e Pontualidade (5%)

Descrição / Critérios (% relativa às aulas dadas)	Nível (valores)
≤ 30%	0 – 4
31% a 49%	5 – 9
50% a 74%	10 - 13
75% a 89%	14 - 16
90% a 100%	17 - 20

Disciplina/ comportamento (7,5%)

Descrição / Critérios (% relativa às aulas dadas)	Nível
O aluno não cumpre as regras, perturbando a continuidade da aula.	0 – 4
O aluno revela algumas dificuldades em cumprir com as regras, perturbando a continuidade da aula.	5 – 9
O aluno cumpre as regras, não perturbando a continuidade da aula.	10 - 13
O aluno cumpre as regras, não perturbando a continuidade da aula e interagindo positivamente com os colegas.	14 - 16
O aluno cumpre sempre as regras, promovendo esta competência nos colegas.	17 - 20

Empenho (6,5%)

Descrição / Critérios (% relativa às aulas dadas)	Nível
O aluno não participa e não se empenha nas tarefas.	0 – 4
O aluno tem uma participação pouco ativa e adequada.	5 – 9
O aluno participa ativamente e adequadamente na maioria das situações.	10 - 13
O aluno revela sempre uma participação ativa e adequada.	14 - 16
O aluno revela sempre uma participação ativa e adequada, promovendo esta competência nos colegas.	17 - 20

Cooperação (6%)

Descrição / Critérios (% relativa às aulas dadas)	Nível
O aluno não coopera com os colegas nas atividades propostas.	0 – 4
O aluno revela dificuldades em cooperar com os colegas nas atividades propostas.	5 – 9
O aluno coopera frequentemente com os colegas nas atividades propostas.	10 - 13
O aluno coopera com todos os colegas nas atividades propostas.	14 - 16
O aluno coopera com todos os colegas nas atividades propostas, promovendo um clima de aula positivo.	17 - 20

Anexo 5 – Plano de Aula

Plano Aula					
Professor: Hélder Santos			Data: 13/03/2017	Hora: 15:30	
Ano/Turma: 11 ^ª A	Período: 2 ^º		Local/Espaço: Espaço nº 4		
Nº da aula: 85 e 86	U.D.: Andebol		Nº de Aula / U.D.: 15/16 de 26	Duração: 90'	
Nº de Alunos Previstos: 28			Nº de Alunos Dispensados: 0		
Função Didática: Exercitação.					
Recursos Materiais: 14 bolas de andebol pequenas e médias, 14 coletes (2 cores diferentes), 12 barreiras e sinalizadores.					
Objetivos da Aula: Exercitação do passe e receção e sua fluidez. Exercitação de ações ofensivas. Exercitação do jogo formal.					

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição da Tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
Real	Parcial					
Parte Inicial da Aula						
15:37	3'	Introduzir a aula.	O professor realiza a chamada e fala sobre a aula do dia.	<ul style="list-style-type: none"> Alunos em silêncio para ouvir o professor; Todos no campo de visão do professor. 		
15:40	4'	Preparar as cadeias cinéticas antes de começar a ação com bola.	<p style="text-align: center;">Corrida c/bola</p> <p>A pares, com uma bola, os alunos fazem corrida lenta à volta do campo e vão realizando vários exercícios de mobilização articular ao comando do professor. Quando não estão a fazer a mobilização, vão passando a bola entre si.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observar a exemplificação do professor e/ou ouvir o que se pretende fazer. 	<p>O aluno: Realiza a mobilização de forma correta.</p>	Comando
15:44	5'	Exercitar passe e receção em deslocamento.	<p style="text-align: center;">Passe e Receção em Deslocamento</p> <p>Mantendo os pares anteriores, os alunos colocam-se lado a lado e deslocam-se em frente, passando a bola entre si.</p> <p>Variantes: -Deslocamento em zig-zag; -Ondulação; -Criss-cross a 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Olhar para o recetor; Perna contrária avançada; Posicionar cotovelo ao lado da cabeça; Movimento do pulso para direcionar a bola; Ter em conta a velocidade do colega e fazer o passe, ligeiramente, para a frente; Receção com duas mãos. 	<p>O aluno: Realiza o passe e a receção de forma correta e consistente.</p>	Tarefa
15:49	2'	Transição/Organização				
15:51	8'	<p>Exercitar passe e receção de uma forma lúdica.</p> <p>Promover a fluidez do passe.</p> <p>Promover a largura ofensiva e a basculação defensiva.</p>	<p style="text-align: center;">Jogo das 3 Balizas</p> <p>Os alunos são divididos em 4 equipas, duas em cada metade de campo. O jogo consiste em através do passe, levar a bola até a uma zona perto da área restritiva adversária, atacando numa das 3 zonas balizadas. O jogador que tem bola não pode andar ou driblar. Os alunos apenas podem utilizar passe de ombro ou passe picado e, se</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ocupar racionalmente o espaço; Movimentar a bola rapidamente. 	<p>O aluno: Posiciona-se com pertinência.</p> <p>Circula a bola com fluidez.</p> <p>Executa os passes com qualidade.</p>	Tarefa/ Descoberta Convergente

			demorarem mais do que 3 segundos, perdem a posse. Variante: colocar condicionante de não poder ser tocado, quando tem bola, ou se for tocado dar 2 segundos para passar a bola, para circular mais rapidamente.			
15:59	2'	Transição/Organização				
Parte Fundamental da Aula						
16:01	15'	Exercitar ações ofensivas de fixar defesa, atacar o espaço e cruzamentos.	<p>1ª Fase Numa situação de 3x2+GR, os alunos procuram fixar a defesa até conseguirem uma situação de um elemento livre para rematar.</p> <p>2ª Fase Numa situação de 3x3+GR/4x4+GR, os alunos procuram atacar o espaço, tentando criar superioridade, até conseguirem uma situação de um elemento livre para rematar.</p> <p>3ª Fase Numa situação de 3x3+GR/4x4+GR, os alunos são obrigados a cruzar atrás do colega, depois de realizarem o passe, procurando destabilizar a defesa.</p>	<p>Ações Ofensivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar linhas de passe; • Circular a bola; • Fixar defesa; • Atacar o espaço; • Cruzar com os colegas. <p>Ações Defensivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adotar posição base; • Deslocar-se consoante o sentido do jogo; • Fazer marcação ao adversário mais próximo quer por vigilância quer por controlo; • Cortar linhas de passe. 	O aluno: Realiza as ações ofensivas que se pretendem exercitar.	Tarefa/ Descoberta Guiada
16:16	3'	Transição/Organização/Água				
16:19	25'	Exercitar os alunos em jogo formal. Aplicar os conceitos abordados ao longo das aulas.	<p style="text-align: center;">Jogo Formal</p> <p>Os alunos são divididos em 4 equipas, tendo em conta o seu nível de capacidade. Enquanto duas equipas estarão a jogar as outras duas, em separado, jogam o jogo das três balizas ou ao jogo do "mata". A cada 4 minutos troca de equipas.</p> <p>Nota: No grupo de nível inferior poderá ser feito jogo holandês de 5x5.</p>	<p>Ações Ofensivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar linhas de passe; • Circular a bola; • Atacar o espaço ou fixar defesa; • Realizar cruzamentos. <p>Ações Defensivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adotar posição base; • Deslocar-se consoante o sentido do jogo; • Fazer marcação à zona, acompanhando o adversário mais próximo por vigilância e controlo; • Cortar linhas de passe. 	O aluno: Realiza as ações ofensivas e defensivas principais.	Tarefa
Parte Final da Aula						
16:44	4'	Retorno à calma.	Alongamentos e Palestra Final Os alunos realizam alongamentos ao comando de um aluno para repor a amplitude dos segmentos corporais e diminuir a FC.	O alongamento muscular é realizado até ao ponto onde começa a sentir dor, sem forçar mais amplitude.	O aluno: Realiza os alongamentos solicitados e baixa a sua FC.	Comando
16:48	2'	Arrumação do Material				

Anexo 6 – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica									
Nº	Nome	Ginástica no Solo					Ginástica Aparelhos		
		R.F. Engrupado	R. A. Engrupado	Apoio Facial Invertido	Roda	Avião	Ponte	Salto de Eixo	Salto entre Mãos
1		3	3	3	3	3	3	3	2
2		3	3	3	3	3	3	3	2
3		3	2	1	2	2	2	1	2
4		3	2	2	2	2	2	3	2
5		3	2	2	3	2	2	3	2
6		3	2	3	1	3	2	3	2
7		3	3	2	3	3	3	3	3
8		3	2	3	2	2	2	3	2
9		3	2	2	3	3	3	3	3
10		3	2	2	2	2	2	Lesão	Lesão
11		3	2	2	2	2	1	3	3
12		3	2	3	2	2	3	3	2
13		3	2	2	2	2	2	3	3
14		3	1	2	1	3	3	3	2
15		3	3	3	3	3	3	3	3
16		3	2	3	2	2	1	3	3
17		3	2	3	2	2	3	3	3
18		3	3	2	1	2	2	3	3
19		3	2	2	1	2	1	3	3
20		3	2	2	2	2	3	3	2
21		3	2	2	2	2	2	3	2
22		3	3	3	3	3	3	3	3
23		3	2	1	2	2	2	3	3
24		3	2	2	2	2	2	Lesão	Lesão
25		3	2	1	2	2	2	3	2
26		3	2	1	1	3	2	3	2
27		3	3	1	3	3	2	1	2
28		3	2	2	2	2	2	3	3

Rolamento à frente engrupado:
 - Apoiar bem as palmas das mãos no solo,
 - Fletir o pescoço, juntando o queixo ao peito;
 - Apoiar a nuca no solo;
 - Fletir os M.I., mantendo-os sempre unidos;
 - Fazer impulsão para realizar rolamento.

Rolamento atrás engrupado:
 - Fletir o pescoço, juntando o queixo ao peito;
 - Fletir os M.I., mantendo-os sempre unidos;
 - Fazer impulsão para realizar rolamento.
 - Colocar as mãos extensão ao lado da cabeça;
 - Fazer repulsão de braços;
 - Elevar o tronco, mantendo a mesma direção do ponto de partida.

Apoio Facial Invertido:
 - Apoio das mãos no solo à largura dos ombros;
 - Elevação da bacia até à vertical com os M.I. unidos e estendidos.

Roda:
 - Apoio alternado das mãos no solo, afastadas dos pés;
 - Rotação da bacia na fase ascendente;
 - Alinhamento dos segmentos corporais na vertical, extensão dos M.S. e M.I.

Avião:
 - Repulsão dos membros superiores.
 - Equilíbrio sobre uma perna;
 - Tronco paralelo ao solo e membro inferior livre acima da linha horizontal.

Ponte:
 - Extensão dos M.S. e M.I.;
 - A cabeça acompanha a extensão da coluna.

Salto de Eixo:
 - Impulsão simultânea dos pés, realizando o primeiro voo com o corpo em extensão;
 - Elevação da bacia acima do nível dos ombros;
 - Realizar repulsão dos membros superiores no momento em que apoia as mãos no boque projetando os ombros e o peito para cima;
 - Afastar as pernas, mantendo-as em extensão.

Salto entre Mãos:
 Igual ao salto de Eixo mas com:
 - Flexão das pernas, transpondo o boque com estas por entre os braços.

1 (Não executa) : Não executa corretamente, apresentando lacunas em componentes críticas fundamentais, comprometendo o êxito.

2 (Executa c/ dificuldade): Executa de forma parcialmente correta, apresentando lacunas em algumas componentes críticas.

3 (Executa): Executa as ações corretamente, tendo em conta todas as componentes críticas associadas às mesmas.

Anexo 7 – Grelha de Avaliação Formativa

Avaliação Formativa de Atletismo												
Nº	Nome	Aulas										
		1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20	21/22
		5/jan	9/jan	12/jan	16/jan	19/jan	23/jan	26/jan	30/jan	2/fev	6/fev	9/fev
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												

Avaliação Diagnóstica

Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa

Anexo 8 – Grelha de Autoavaliação

Ficha de Autoavaliação – Badminton

Nome: _____ Ano/Turma: ____ Nº: ____

Domínio Sócio Afetivo (30%)	<u>Atitudes e Valores</u>				NS	S	B	MB
	Fui assíduo.							
	Fui pontual.							
	Trouxe o equipamento necessário.							
	Respeitei e cumpri as ordens estabelecidas pelo professor.							
	Respeitei os meus colegas.							
	<u>Empenho e Participação</u>							
	Realizei as tarefas propostas de forma autónoma e rigorosa.							
	Empenhei-me para superar as minhas dificuldades.							
	Ajudei os meus colegas a superar as suas dificuldades.							
	Em tarefas de grupo, empenhei-me para o sucesso global.							
Fui pró-ativo na montagem e arrumação do material.								
Domínio Psicomotor (60%)	<u>Unidade Didática de Badminton</u>							
	Consigo realizar os gestos técnicos da modalidade (serviço, <i>drive</i> , <i>lob</i> , remate, <i>amortie</i> , encosto e <i>clear</i>).							
	Senti evolução no meu desempenho, em relação a estes gestos.							
	Em situação de jogo consigo jogar em função do posicionamento do meu adversário e da minha posição.							
	Senti evolução no meu desempenho, em relação ao jogo.							
A minha participação nos torneios organizados foi...								
Pelo trabalho que realizei nas aulas da Unidade Didática de Badminton mereço... (0 a 20 valores)								_____

Legenda:

NS - Não Satisfaz

S - Satisfaz

B - Bom

MB - Muito Bom

Anexo 9 – Poster da Atividade de Jogos Tradicionais

"COMPETIR COM TRADIÇÃO"

ATIVIDADE DE JOGOS TRADICIONAIS

16 de Dezembro / 9h – 13h
 Campo Exterior Coberto



JOGO DAS LATAS

CORRIDA DE SACOS

JOGO DOS BIROS

CORRIDA DE ANDAS

TRAÇÃO DO PNEU

E MUITOS MAIS...

Prémios por
 Ciclo de
 Ensino

**TRAZ UM BEM
 ALIMENTAR PARA
 A INSCRIÇÃO!!!**

(Junto da Funcionária do Pavilhão)

**AGARRA JÁ O TEU LUGAR E
 INSCREVE A TUA EQUIPA!**
 (6 ELEMENTOS C/ MÍNIMO 2 RAPARIGAS)



Com o apoio:

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA
FORES

**PASTELARIA
 S. SILVESTRE**
 Castelo

donacarne
 Produtos de Carne
 Os melhores produtos de carne

Anexo 10 – Poster do Torneio de Multidesportos

**TORNEIO DE PÁSCOA
MULTIDESPORTOS** 

**4 DE ABRIL
9H-13H**

FUTSAL
2º CICLO/3º CICLO/SEC.

BASQUETEBOL
3º CICLO/SECUNDÁRIO

VOLEIBOL
3º CICLO/SECUNDÁRIO

INSCRIÇÕES (LIMITADAS):

- ↳ ATÉ 30 DE MARÇO
- ↳ INSCRIÇÃO EM 1 OU 2 TORNEIOS
- ↳ 7 ELEMENTOS POR EQUIPA
- ↳ 1 BEM ALIMENTAR POR EQUIPA

JUNTO DA FUNCIONÁRIA DO PAVILHÃO

APOIOS: ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA
FORES
QUINTA DA
Dalifal PAC & Bom

Anexo 11 – Categorização das Reações aos Comportamentos de Indisciplina nas aulas de EF (Adapt. Henkel, 1991)

Dimensões:

Antecipação: (A) - "Se não usares o arco como eu pedi, retiro-o"-, o professor fala antes do aluno começar a usar o arco.

Tutorial: (T) - "Se rodares outra vez o arco, vou ter de te o tirar" - era esperado que o aluno deixasse o arco no chão.

Punição: (P) - "Vou-te tirar o arco, porque não o estás a usar de forma adequada" - o aluno estava a rodar o arco enquanto o professor estava a falar.

Não vê: (N.V) - O professor, por motivos diversos, não observa o aluno quando este desenvolve os comportamentos de indisciplina.

Categorias:

Emenda: (A, T) O professor solicita à criança que emende a sua conduta inapropriada pela exibição da conduta apropriada;

Corrige: (T) O professor modifica o mau comportamento do aluno pela ênfase de que algo está errado;

Exercita: (A, T, P) O professor administra exercícios como consequência do mau comportamento;

Nomeia - Chama a atenção: (A, T) O professor requer que o aluno se cale, ouça, pense ou observe.

Nomeia - Chama pelo Nome: (T) O professor refere o nome do aluno sem referência a conduta atual ou esperada;

Imobiliza: (A, T) O professor instrui o aluno para ganhar controlo do equipamento;

Pára: (A, T) O professor requer que o aluno pare a atividade.

Tolera ou Ignora: (T) O professor intencionalmente ignora a má conduta;

Coloca: (A; T) O professor instrui o aluno para assumir um espaço determinado ou escolhido para iniciar ou recomeçar uma atividade;

Reprime fisicamente: (A, T) O professor reprova a má conduta do aluno através de contacto físico agressivo (puxar, agarrar, abanar);

Postura: (A, T) O professor instrui a criança para assumir uma posição corporal determinada ou escolhida;

Elogia: (A, T) O professor reconhece a conduta apropriada sem a utilização de uma recompensa material ou privilégio especial;

Redirige: (T) Dirige a atenção da má conduta para a conduta apropriada sem referência direta ao que a criança está a fazer de errado;

Remete: (T, P) O professor contacta outra autoridade ou envia o aluno a outra autoridade (pais, diretor de turma, diretor);

Reintegra: (A) O professor faz retornar a criança à situação anterior de participação e/ou privilégio;

Priva: (A, T, P) O professor retira um privilégio como consequência de conduta inapropriada;

Confisca: (A, T, P) O professor tira equipamento ou objetos pessoais ou a criança devolve o equipamento prematuramente;

Afasta: (A, T, P) O professor retira o aluno da atividade;

Recompensa: (A, T) O professor reconhece a conduta apropriada como utilização de uma recompensa material ou privilégio especial;

Inicia: (A) O professor indica claramente quando a atividade é para começar;

Estabelece a regra ou reitera a regra: (A, T) O professor estabelece ou reforça uma regra comportamental ou expectativa;

Espera: (T) O professor atrasa a classe até o problema cessar.

Não vê: O professor por diversas razões não observa o comportamento inapropriado que o aluno realizou.

Anexo 12 – "Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores", produzido pelo Gabinete das Ciências da Educação Física, FCDEF-UC.

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	Não concordo Nem discordo
	1	2	3	4		
71a. possibilitar a obtenção dos objetivos delineados						
71b. afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio						
71c. corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio						
71d. punir os comportamentos perturbadores e de desvio						
71e. outro (especifique):						

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

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

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

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



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. Início 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 ambigua?							
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?							

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



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 13 – Certificado VI FICEF



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



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

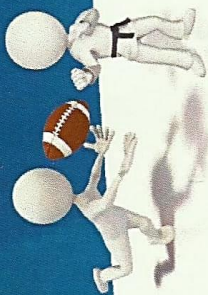
A Coordenação do MEEFEBS

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FEDEF-UC

(Prof. Doutor António José Figueiredo)

Certificado de Participação



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

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

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Dr. Tomás António de Castro Moreira

(Centro de Formação Salesianos)



Anexo 15 – Certificado Formação “Rugby nas Escolas”



Certificado de Participação

Certifica-se que:

Adelino Filipe Rodrigues Santos

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

Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação



Anexo 16 – Certificado 6ª Oficina de Ideias em Educação Física



• U • C •

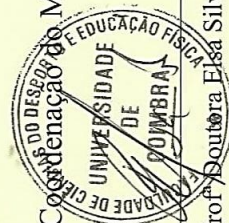
6ª Oficina de Ideias em Educação Física

Certificado de participação

Certifica-se que André Filipe Rodrigues Santos,

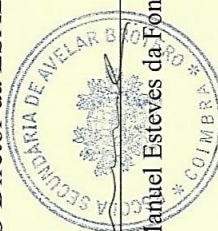
participou na 6ª Oficina de Ideias em Educação Física, realizada pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o tema “*Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em Educação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

A Coordenação do MEEFEBS



(Prof. Doutora Elsa Silva)

O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 26 de abril de 2017

Anexo 17 – Certificados III Jornadas Científico-Pedagógicas

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 FCDEF FOME SÓ DE CONHECIMENTO

FOME
 FACULDADE DE CIÊNCIAS
 DO DESPORTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Certifica-se que Hilda Filipe Rodrigues Santos participou nas III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.

A Coordenação do MEEFEBS



(Profa Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 31 de março de 2017

 . U . C .

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



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

Helder Filipe Rodrigues Santos

apresentou a componente de investigação do

Relatório de Estágio

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFES

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

