

Gonçalo Lampreia Banza Zarcos Palma

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA DR.^a M^a ALICE GOUVEIA, JUNTO DA TURMA DO 7^oB, NO ANO LETIVO DE 2016/2017

A (in) Disciplina em Contexto Escolar: “ Diferenças entre Professores na abordagem da indisciplina e a relação entre a frequência e o impacto das ações didáticas predominantes na sua manutenção”

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Gonçalo Lampreia Banza Zarcos Palma

Nº 2014234754

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
EB 2.3 Dr.^a M^a ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA B DO 7º ANO NO
ANO LETIVO DE 2016/2017**

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

Orientador: Prof. Doutor Paulo Nobre

COIMBRA

2017

Esta obra deve ser citada como:

Palma, G. (2017). Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola E.B 2.3 Dr.^a M^a Alice Gouveia, junto da turma B do 7^o ano, no ano letivo de 2016/2017. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Gonçalo Lampreia Banza Zarcos Palma, aluno nº2014234754 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha hora que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original de minha autoria, não se inscrevendo, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Junho de 2017

Gonçalo Lampreia Banza Zarcos Palma

DEDICATÓRIA

À Ana Paula Palma

... pelo apoio ao longo da minha vida, eternamente agradecido.

Ao Emídio Zarcos

... em sua memória, com muito afeto.

AGRADECIMENTOS

Após finalizado este percurso, é hora de recordar todos aqueles que contribuíram para a conclusão do meu estágio pedagógico e do que para mim representou em termos de enriquecimento pessoal e formação profissional inicial.

Em primeiro lugar, um enorme obrigado à minha família, amigos e professores que tornaram possível a concretização deste sonho, estando sempre presentes para me ajudar no que fosse necessário. À minha mãe que foi um pilar durante todos estes meus anos de formação e ao longo da minha vida. As recordações do meu pai que sempre me deram uma força inesgotável para alcançar qualquer meta por mim traçada. Ao meu irmão, que me apoiou permanentemente em todas as minhas decisões, sendo elas boas ou más, estando sempre do meu lado. Sem eles nada disto seria possível.

Um agradecimento especial à Professora Lurdes Pereira, por me ter guiado ao longo do ano letivo, e mais importante ainda, pela competência, amizade, alegria e disponibilidade demonstrada, facilitando bastante todo trabalho desenvolvido. Ao Prof. Doutor Paulo Nobre, por ter sido o auxílio, um transmissor de conhecimento que me proporcionou uma melhoria notória ao longo deste ano, aos dois orientadores a minha sincera gratidão.

A todos os meus amigos, em especial ao Hélder Santos e ao Vítor Vasques, pois sem eles não era metade do que sou hoje. Pela vossa compreensão, pela vossa confiança e todos os momentos que passámos até hoje, muito obrigado.

À Escola Dr.^a Maria Alice Gouveia e a todo o pessoal docente e não docente pela forma como me receberam neste ano de estágio e os laços de amizade criados.

Por último, aos vinte e três “piratas”, que sem eles nada disto faria sentido, um muito obrigado. Acreditem sempre que conseguem, como eu, realizar todos os vossos sonhos. Obrigado à turma do 7^oB!

RESUMO

O Estágio Pedagógico caracteriza-se por ser uma passagem da teoria à prática, depois de todos os anos em constante formação, desta forma o professor estagiário é colocado no contexto real da escola, com o objetivo principal de desenvolver uma aprendizagem a todos os níveis, da prática pedagógica e das funções do cargo a desempenhar. Este relatório corresponde às nossas vivências no Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola E.B 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia junto da turma do 7ºB, realizado no ano letivo 2017/2018. Iremos elaborar uma descrição e uma reflexão crítica sobre a nossa intervenção pedagógica, reconhecendo a importância que tem para o professor estagiário refletir constantemente sobre o seu desempenho, reconhecendo as particularidades da função docente. Desta forma, serão apresentados tópicos que vão desde a formação inicial ao enquadramento do Estágio, passando pelos capítulos do planeamento, realização e avaliação, pretendendo descrever, da melhor forma possível, as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e questões que surgiram ao longo da nossa experiência. Também será desenvolvido um tema referente à disciplina/indisciplina em contexto escolar, incidindo sobre as diferentes abordagens e se existe, ou não, uma relação entre as estratégias que são mais utilizadas pelos professores e o seu impacto na construção da disciplina. Neste estudo existiu um consenso geral dos professores inquiridos, em relação à abordagem mais utilizada para a construção da disciplina. Quanto as estratégias mais frequentes verificámos que as mais utilizadas dizem respeito às fases iniciais de cada aula e as que tem maior impacto estão relacionadas com a forma como o professor conduz a sua aula. Deste modo, cabe aos professores a adequação do estilo às necessidades da turma, sabendo que independentemente da estratégia que utilize, o fundamental será a aprendizagem dos seus alunos.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Professor. Aluno. Processo Ensino-Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Planeamento. Realização. Avaliação. Estratégias. Disciplina. Indisciplina.

ABSTRACT

The Teacher Training is characterized by being a passage from theory to practice, after all years in constant formation, in this way the trainee teacher is placed in the real context of the school, with the main objective of developing a learning at all levels, the pedagogical practice and the functions of the position to be filled. This report corresponds to our experiences in the Teacher Training, developed at the elementary school 2,3 Dr. Maria Alice Gouveia with the 7ºB class, held in the 2017/2018 school year. We will elaborate a description and a critical reflection on our pedagogical intervention, recognizing the importance for the trainee teacher to constantly reflect on his performance, recognizing the particularities of the teaching function. In this way, topics will be presented from the initial formation to the framework of the Training, going through the planning, realization and evaluation chapters, aiming to describe, in the best possible way, the lessons learned, the difficulties experienced and issues that have arisen throughout our experience. A topic related to discipline / indiscipline in school context will also be developed, focusing on the different approaches and a relationship between the strategies that are most used by teachers and their impact on the construction of the discipline. In this study there was a general consensus of the interviewed teachers, regarding the most used approach for the construction of the discipline. As for the most frequent strategies, we found that the most used ones relate to the initial phases of each class and those that have the greatest impact are related to the way the teacher conducts his class. Thus, it is up to the teachers to adapt the style to the needs of the class, knowing that regardless of the strategy they use, the key will be the learning process of their students.

Keywords: Teacher Training. Physical Education. Teacher. Student. Teaching-Learning Process. Pedagogical Intervention. Planning. Achievement. Evaluation. Strategies. Discipline. Indiscipline.

Lista de abreviaturas e siglas

DT- Diretora de Turma.

EF- Educação Física.

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.

JDC- Jogos Desportivos Coletivos.

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

PNEF- Plano Nacional de Educação Física.

UD - Unidade Didática.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
1. INTRODUÇÃO	11
2. CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	12
2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS	12
2.2 PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	13
2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	15
2.3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	15
2.3.2 GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NÚCLEO DE ESTÁGIO	15
2.3.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	16
3. CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
AREA 1 - ACTIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM	18
3.1 PLANEAMENTO	19
3.1.1. PLANO ANUAL	21
3.1.2. UNIDADE DIDÁCTICA	23
3.1.3. PLANO DE AULA	25
3.2. REALIZAÇÃO	27
3.2.1. DIMENSÃO INSTRUÇÃO	27
3.2.2. DIMENSÃO GESTÃO	30
3.2.3. DIMENSÃO CLIMA/DISCIPLINA	31
3.2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO	32
3.2.5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E ESTILOS DE ENSINO	33
3.2 AVALIAÇÃO	36
3.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	37
3.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA	39
3.3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA	40
3.3 DIMENSÃO ETICO-PROFISSIONAL	42
3.3.1 COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	43
3.4 AREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	44
3.5 ÁREA 3 – ACTIVIDADES DE PROJECTO E PARCERIAS EDUCATIVAS	46
CAPITULO III – 4. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	47
4.1 INTRODUÇÃO	47

4.2 OBJECTIVOS	48
4.3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	48
4.3.1 CONCEITO DE DISCIPLINA NA SALA DE AULA	48
4.3.2 CONCEITO DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	50
4.3.3 ESTRATÉGIAS	51
4.4 METODOLOGIA	56
4.4.1. PARTICIPANTES	56
4.4.2 PROCEDIMENTOS	57
4.4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	58
4.4.4 DISCUSSAO DOS RESULTADOS	63
4.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	67
4.6 CONCLUSAO DO ESTUDO	67
5. CONCLUSÃO	69
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
7. ANEXOS	75

Índice de Quadros

Quadro 1 - Conceito de Disciplina.....	49
Quadro 2 - Conceito de Indisciplina	50
Quadro 3 - Diferentes tipos de Abordagens	55

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Nível inicial dos alunos	18
Tabela 2 - O grau de importância aos diferentes tipos de abordagens.....	58
Tabela 3 - Estratégias utilizadas com maior frequência.....	59
Tabela 4 - Estratégias com maior impacto.....	61
Tabela 5 - Correlação entre o tempo de docência e a frequência das estratégias	62

1. INTRODUÇÃO

Este documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, correspondente ao 4º Semestre do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, efetuado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e realizado na Escola EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia junto da turma do 7ºB.

Após a conclusão do Estágio Pedagógico realizado neste ano letivo de 2016/2017, resta-nos agora realizar uma descrição de todas as vivências, refletindo sobre as mesmas, bem como sobre as aprendizagens que obtivemos a partir do mesmo, sabendo o quão enriquecedor foi e o contributo essencial para aquilo que será o nosso futuro.

Segundo Ruas (2001), “a passagem de estudante a aluno estagiário também significa uma descontinuidade tripartida, da instituição de formação para a escola, de aluno estagiário a futuro professor e da teoria para a prática”. Desta forma, o que será retratado neste relatório vai ao encontro dessa realidade, onde poderemos assistir a nossa evolução nestes diversos aspetos, reconhecendo que o fundamental do Estágio se centra mesmo nessa prática, que de uma forma motivante e enriquecedora nos deu o contacto direto com a realidade do ensino, com todas as suas problemáticas e com a variabilidade de acontecimentos que testemunhámos no nosso dia-a-dia.

Neste documento iremos realizar reflexão global do nosso trabalho desenvolvido na área da intervenção pedagógica, bem como um desenvolvimento descritivo e reflexivo sobre as diversas áreas inerentes à mesma, desde o planeamento, passando pela realização até à avaliação. Serão também problemáticas que surgiram ao longo do estágio, e aspetos de ética profissional que são também essenciais a um bom desempenho por parte do estagiário na perspetiva de um futuro docente.

Iremos de igual forma aprofundar um estudo que foi desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, sobre o tema da disciplina/indisciplina em contexto escolar.

2. CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

Neste capítulo iremos desenvolver individual e detalhadamente, o que consistiu a nossa primeira abordagem a uma fase pré-estágio, o primeiro contacto com o ambiente escolar e a nossa turma.

2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS

No ponto de partida para o Estágio, devemos assumir que estávamos bastante motivados e ansiosos por realizar o sonho de lecionar aulas de Educação Física, tínhamos um misto de sensações que nos motivavam, como também nos questionávamos se teríamos todas as competências necessárias e estaríamos ao nível do desafio a que nos tínhamos proposto. Tendo já alguma experiência no contacto e ensino de jovens, prevíamos que com determinação, objetividade e consistência conseguiríamos desempenhar o cargo com qualidade. Ainda assim, sabíamos também que as realidades eram totalmente distintas. Não poderia haver comparação entre o trabalho anteriormente desenvolvido como instrutor de capoeira, com a exigência e a formalidade que iríamos encontrar ao desempenhar o cargo de docentes numa escola, tendo de seguir regras pré-estabelecidas, conteúdos exatos e sempre com a certeza que a qualidade do nosso trabalho seria demonstrada essencialmente com as competências que os nossos alunos iriam adquirir.

As nossas expectativas iniciais eram bastante elevadas e tínhamos a certeza que seria um ano de muita aprendizagem, um ano de transição da teoria para a prática, e que teríamos o contacto com vários tipos de pessoas com diferentes personalidades, diferentes motivações. Esse desejo em busca do conhecimento, contribuiu para a nossa formação enquanto professores e também enquanto pessoas. Esperávamos com toda a certeza um ano enriquecedor e de novas experiências. Desta forma, essa procura do desconhecido motivava-nos bastante, no sentido da descoberta, da curiosidade, e mais importante ainda, na procura de um sonho.

Ser professor de Educação Física foi algo que sempre sonhámos desde criança. Acompanhávamos o nosso pai a lecionar aulas de educação física e sentíamos-nos bastante atraídos pelo ambiente escolar em que estava inserido. Crescemos e sentíamos-nos com vocação para dar continuidade ao legado deixado

por ele. A nossa paixão pelo Desporto e pelo ensino sempre foram mais fortes que qualquer receio que tivéssemos.

“O sonho comanda a vida” (António Gedeão).

2.2 PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

No que diz respeito ao Plano de Formação Individual, este foi um documento elaborado precedendo o início da ação pedagógica, tendo como base as nossas expectativas, as nossas fragilidades, objetivos e estratégias para amenizar as dificuldades que considerávamos ter no ponto de partida, para assim atingir as metas a que nos propusemos. Este documento, realizado a 28 de Outubro de 2016, seria um instrumento que serviria para estabelecermos uma comparação entre a nossa autoperceção inicial e o resultado obtido no final do ano letivo, perspetivando uma evolução nas várias dimensões do ensino.

A respeito do que foi registado como fragilidades, podemos apontar que, inicialmente, existiram algumas preocupações em dar uma sequência lógica e progressiva, de forma correta, aos conteúdos do 3º ciclo a lecionar nas várias modalidades. Como iríamos ensinar? Que estratégias utilizaríamos para potenciar a aprendizagem dos alunos nos conteúdos a lecionar? Quando introduzir os novos conteúdos para que exista uma ligação com os anteriores? Estas foram algumas questões de base que surgiram à partida, sentindo a necessidade de nos apoiar e basear no conhecimento, e na experiência como docente da nossa orientadora de estágio.

Relativamente ao capítulo do planeamento, numa fase inicial a nossa principal fragilidade prendia-se com o facto da escolha dos objetivos e conteúdos mais apropriados para a turma, nomeadamente na extensão e sequência dos conteúdos, pois devido a alguma inexperiência era difícil “prevermos” se os alunos iriam assimilar os conteúdos propostos e traçar os objetivos seguintes. Deste modo, antes das aulas era necessário planear sempre várias variantes para as tarefas (mais simples ou mais complexas), para que todos os alunos estivessem em constante aprendizagem consoante as suas necessidades.

Quanto à realização, inicialmente, existiam algumas dificuldades quando nos surgia uma situação inesperada. Esta dificuldade em reajustar, numa fase inicial, é natural. Contudo, deveríamos ser mais rápidos a reagir à ocorrência e

correspondermos da melhor forma possível, não prejudicando o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Em relação à avaliação, a maior preocupação prendia-se com o facto de passarmos algum tempo a preencher as tabelas, nas aulas de avaliação sumativa, para que fosse uma apreciação justa para todos os alunos. Contudo, sentíamos algumas mudanças na postura e na forma de conduzir as aulas, existindo o risco de se perder alguma dinâmica, reconhecida em todas as outras aulas. Sabendo que, por vezes, poderíamos dar mais importância em corrigir os alunos ao nível do desempenho motor auxiliando-os na superação das suas dificuldades.

Tendo em conta as fragilidades observadas, foi altura de definir objetivos de aperfeiçoamento, tentando sempre superar essas lacunas, não só aumentando os níveis de competência, mas também lecionar sem prejudicar as aprendizagens dos alunos.

Desde cedo, assumimos que o próprio professor é um aluno, um estudante ativo, que procura sempre saber mais, ganhar conhecimento que permita inovar e encontrar soluções a problemas que deteta.

Rodrigues (2006) afirma que ser professor contém um sentido de missão, mas é ao mesmo tempo uma categoria laboral reconhecida e legitimada por instâncias sociais. Neste sentido, o profissionalismo dos professores engloba o tornar-se professor competente e perito, capaz de intervir em situações profissionais complexas, quer a nível do clima da escola quer a nível da docência propriamente dita.

Após definidos os objetivos para sustentarmos uma evolução favorável, sempre no sentido de ultrapassar as limitações e de progressão enquanto professor, foram definidas estratégias para que isso pudesse ser alcançado.

As estratégias definidas foram sempre ao encontro das necessidades detetadas, mas de um ponto de vista global, tendo também em conta o Núcleo de Estágio. Seria importante assistir às aulas dos meus colegas e dos professores do grupo disciplinar de educação física, podendo desta forma retirar conclusões e ideias para a ação pedagógica. Após as aulas deveria ser realizado um relatório da aula, em que tivesse não só uma descrição do sucedido, mas também uma reflexão crítica sobre a mesma para que existissem sempre melhorias, não voltando a repetir os mesmos erros. Para além destas estratégias, no final de cada aula reuníamos-nos para que pudessemos discutir ideias, refletir sobre a ação pedagógica de todos os

estagiários, sobre os pontos fortes e fracos, aspetos a melhorar, sempre tendo em vista a melhoria do desempenho como professores de Educação Física. Devemos ter a capacidade de refletir sobre as nossas decisões, justificá-las, corrigi-las ou ajustá-las se necessário, foi essa motivação para uma melhoria constante e a capacidade de reflexão sobre as opiniões de docentes mais experientes que nós, que nos permitiu traçar objetivos visando sempre a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

2.3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul é composto por 155 professores que se dividem por Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo, podendo haver professores a lecionar em mais que uma escola do Agrupamento, nomeadamente na EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia e EB 2,3 de Ceira.

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2016/2017, acolhe 579 alunos, num total de 29 turmas, das quais 12 pertencem ao 2º ciclo e 17 pertencem ao 3º ciclo. O 5º ano é composto por cinco turmas com um total de 91 alunos, o 6º ano engloba igualmente sete turmas num total de 134 alunos, o 7º ano tem seis turmas com 113 alunos, o 8º ano conglomera seis turmas, com um total de 128 alunos e o 9º ano possui outras cinco turmas com um total de 113 alunos.

Esta escola possui uma variedade de serviços e de instalações à disposição da comunidade escolar, sendo que para a Educação Física especificamente, existem espaços apropriados e reservados para a lecionação das aulas, nomeadamente os espaços interiores e os espaços exteriores.

2.3.2 GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NÚCLEO DE ESTÁGIO

No que respeita ao grupo disciplinar de Educação Física, bem como ao Núcleo de Estágio ao qual pertencemos, deveremos tecer algumas indicações e alguns comentários que nos parecem fundamentais. O grupo disciplinar é composto por 9 professores que garantem todas as turmas do agrupamento, sendo completado pelos 3 professores estagiários que asseguraram duas turmas do 7ºano e uma do 8ºano.

Consideramos ser importante referir que o bom ambiente que se viveu ao longo do ano foi um contributo essencial para todo o bom trabalho desenvolvido, sendo que o nosso companheirismo permitiu que pudéssemos ultrapassar os problemas com que nos deparámos. A nossa orientadora para além das aprendizagens enriquecedoras que nos proporcionou, foi sempre uma pessoa disponível para qualquer dúvida e para nos ajudar a desenvolver o nosso trabalho.

Ao nível da organização do Núcleo, para além das aulas, realizávamos um balanço, no final de cada aula, sendo esse um ponto forte para a nossa constante melhoria como professores. Desta forma, considerámos fundamental a constante troca de ideias, quer a nível da partilha de conhecimentos específicos nas modalidades, quer a nível da prática pedagógica em si.

No fim desta jornada, foi inquestionável a importância de ter várias opiniões fundamentadas de quem observava as aulas, pois nós como autores nem sempre nos apercebemos de alguns erros que possamos cometer ao conduzir uma aula, devido à grande quantidade de variáveis e fatores que estão sempre presentes na condução da mesma.

2.3.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Realizar a caracterização da turma foi uma tarefa bastante complexa mas gratificante e útil (Anexo 1). É uma tarefa que todos os docentes deveriam realizar, para conhecer melhor os seus alunos e a sua dinâmica como turma. Desta forma, indo ao encontro das necessidades e interesses dos mesmos.

A turma que nos foi atribuída foi o 7ºB. Era composta, inicialmente, por 21 alunos, 15 rapazes e 5 raparigas, sendo esta turma a junção de duas turmas do 6ºano, em que alguns já se conheciam do ambiente escolar, e eram amigos antes desta fusão de turmas. Com as aulas já a decorrer, entraram mais 2 alunos perfazendo um total de 23 e foi esse grupo de alunos que acompanharíamos até ao final do ano letivo.

A nível de desempenho, a grande maioria da turma tinha um aproveitamento escolar razoável, existindo apenas a exceção de dois alunos que nas outras disciplinas eram considerados de muito bons alunos.

Pelas informações que recolhemos através da Diretora de Turma e das presenças das reuniões de conselhos de turma, nem todos os encarregados de educação revelavam as mesmas preocupações, sendo que alguns tinham presenças

assíduas na escola demonstrando preocupação pela educação e formação dos seus educandos, já outros raramente contactavam a escola ou se deslocavam até à mesma.

Poderemos fazer uma apreciação mais grosseira da turma, apesar de refletir o nosso sentir, através dos aspetos positivos e aspetos negativos da mesma:

Pontos Fortes:

- A grande maioria dos alunos residia próximo da Escola, ainda que alguns necessitavam de transporte para se deslocar;
- Existiam alguns alunos da turma que praticavam ou já tinham praticado desporto, em modalidades variadas, desde o Futebol, passando pela Natação, pelo Crossfit e Kempo;
- Foi uma turma que desde cedo se mostrou exemplar na pontualidade, salvo raras exceções, e apesar de ser considerada uma turma muito agitada e barulhenta nas outras disciplinas, posso afirmar que nas aulas de Educação Física tinham uma postura correta, e quando se empenhavam nas tarefas propostas pelo professor, atingiam-se bons níveis de dinâmica e de empenho motor nas aulas de educação física:
- Os Alunos participaram no corta-mato escolar e 2 ficaram bem posicionados (1º e 7º classificados), os mesmos participaram no Mega Sprint e ficaram também bem posicionados. Nas outras atividades escolares, cerca de 2 ou 3 alunos participavam nas atividades desenvolvidas pelos professores de Português e Matemática.

Em relação à Educação Física em concreto, é importante afirmar que a turma era heterogénea, mas que na sua generalidade, apresentou um nível satisfatório de desempenho motor nas diferentes matérias abordadas ao longo do ano.

Pontos Fracos:

- Nas atividades escolares, considerámos uma turma pouco ativa.
- No geral era uma turma com poucos praticantes de modalidades desportivas, com exceção dos elementos referidos anteriormente.
- Existiam também alguns alunos com muitas dificuldades visíveis, demonstravam gosto pela disciplina mas devido as suas limitações,

algumas tarefas, inicialmente, foram simplificadas para irem ao encontro das suas necessidades. Estas situações aconteciam sobretudo nas modalidades de Jogos Desportivos Coletivos e foi um grande desafio para mim, poder cativar esses alunos, através da proximidade que estabeleci com eles demonstrando sempre preocupação em ajudá-los e dando-lhes o apoio e o incentivo para poderem ultrapassar as dificuldades que surgissem.

- A nível de comportamento, alguns elementos da turma, manifestavam frequentemente momentos de indisciplina, essencialmente durante as instruções das tarefas e, sem o devido acompanhamento, podiam criar problemas no controlo e na gestão da aula.

Ainda assim, esses mesmos alunos tiveram um comportamento satisfatório ao longo do ano.

Em seguida, apresentaremos uma tabela resumindo o nosso ponto de partida relativamente ao nível do desempenho motor dos alunos da nossa turma, contendo uma avaliação inicial, pelas várias modalidades, dos vinte e três da mesma.

Tabela 1 - Nível inicial dos alunos

Modalidade \ Nível	Futebol	Basquetebol	Voleibol	Andebol	Badmínton	Ginástica	Atletismo
Introdutório	12	13	15	13	13	16	12
Elementar	11	10	8	10	10	7	9
Avançado	0	0	0	0	0	0	2

3. CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

AREA 1 - ACTIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM

Consideramos o planeamento de extrema importância, se não mesmo o aspeto mais importante, para o sucesso de toda a nossa ação pedagógica, servindo de base para todo o processo ensino- aprendizagem.

Citando Bento (1998), *“para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”*, partilhamos a ideia do autor sublinhando que a forma como estruturamos o nosso ensino ditará grande parte do nosso sucesso enquanto professores.

De acordo com Bento (2003), o professor não pode limitar-se somente à preparação direta e à realização das aulas, deverá sim, assumir tarefas de planificação, realização e por fim de análise e avaliação do ensino. Assim, cabe-nos agora realizar um balanço e uma reflexão da primeira dimensão que contém três parâmetros fundamentais, sendo eles:

- O Planeamento;
- A Realização;
- A Avaliação.

Relativamente à segunda dimensão, a Ético- Profissional, é necessário que exista uma simbiose entre as atividades desenvolvidas, as capacidades profissionais e de promoção de valores enquanto docentes.

3.1 PLANEAMENTO

Esta fase do planeamento é entendida como a definição de todas as aprendizagens que os alunos vão desenvolver ao longo do ano, e está ao cargo dos professores a definição dessas várias metas. O planeamento tem como um dos primeiros passos a escolha de matérias a lecionar durante o ano letivo, e essa escolha está relacionada com a rotação dos espaços (Anexo 2) pré-estabelecida pelo grupo disciplinar. De acordo com o espaço que nos é destinado em cada semana, de forma rotacional, assim teremos de selecionar os conteúdos a abordar e distribuí-los de uma forma adequada durante o período letivo respetivo.

Ao longo da nossa formação académica conhecemos dois modelos de planificação. O Modelo de Planificação por Blocos, que baseia-se na organização de um conjunto de blocos temáticos, geralmente referentes a uma modalidade desportiva, estando estes relativamente independentes uns dos outros. O Modelo de Planificação por Etapas é reconhecido pela realização prévia de uma avaliação diagnóstica em todos os conteúdos que serão lecionados ao longo do ano, e posteriormente distribuídos equitativamente pelo mesmo.

De acordo com Ribeiro (1993), independentemente do modelo de planificação aplicado, o currículo inclui um sistema organizado de elementos que se influenciam mutuamente: finalidades e objetivos, matérias e conteúdos, estratégias e atividades, e avaliação.

Na Escola E.B 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, por norma, as matérias são organizadas utilizando o modelo por Etapas, devido às condições da escola é necessária uma rotação semanal das turmas pelos espaços disponíveis. Desta forma, na primeira aula de cada uma das Unidades Didáticas era realizada uma avaliação diagnóstica, para podermos ter a noção exata do nível de proficiência dos alunos, organizando os conteúdos a abordar de uma forma mais ajustada.

Na primeira reunião com a professora orientadora da escola, foram distribuídas as modalidades pelo ano letivo, respeitando o seguimento do trabalho desenvolvido pela professora em anos anteriores. Deste modo, para o 1º Período, as modalidades selecionadas foram o Andebol, Voleibol, Ginástica de Solo, no Atletismo as disciplinas escolhidas foram a corrida de resistência, devido à proximidade da data do corta-mato escolar, e a corrida de velocidade.

No 2º Período, foram escolhidas as modalidades de Basquetebol, Futebol, Ginástica de Aparelhos, dando também continuidade a alguns elementos de Ginástica de Solo que os alunos demonstraram mais dificuldades, no Atletismo as disciplinas escolhidas foram o salto em comprimento e a corrida de estafetas.

No 3º Período, devido a este ser um muito curto, foi abordado o Badminton, o Atletismo, mais especificamente, a corrida de barreiras e exercitadas as situações de jogo nas modalidades coletivas anteriormente abordadas.

O planeamento deverá ser realizado em três momentos, a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (plano de aula), servindo de linha orientadora para a atuação do professor de Educação Física, o que significa que pode estar passível a reajustamentos ao longo do ano letivo em função das necessidades dos alunos.

“O planeamento resulta de uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino, em relação estreita com a sua metodologia e didática específica” (Bento, 1987).

3.1.1. PLANO ANUAL

Relativamente à sub-dimensão planeamento, esta dividiu-se em diversos produtos que foram tendo o seu lugar de realização e conclusão em diferentes momentos ao longo de todo o estágio pedagógico.

O primeiro documento a ser elaborado após o início do ano letivo escolar, foi o plano anual, que é composto por diversos documentos, quer individuais, quer de grupo. De acordo com Bento (1998),

“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”

Afirma ainda que, a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo para o planeamento e preparação do ensino.

O plano anual foi elaborado sendo constituído pelos seguintes tópicos:

A caracterização do meio, que inclui um enquadramento geográfico no qual se insere a escola onde foi desenvolvido o estágio e o número de alunos constituintes da mesma.

A caracterização do agrupamento, onde foi realizado um levantamento histórico sobre a constituição da escola, além de contar com uma informação detalhada das escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Coimbra Sul. Estando incluídos, também, os recursos humanos, onde estão discriminados o número de elementos que constituem o pessoal docente, não docente e também alunos, de cada uma das escolas constituintes de todo o agrupamento.

A caracterização da escola onde se encontram os diferentes organigramas da direção da escola e ainda uma breve explicação sobre as responsabilidades de cada um desses órgãos, entre outras informações que o núcleo de estágio achou pertinente incluir na estrutura deste documento.

A caracterização do grupo disciplinar de Educação Física, apresenta todos os professores constituintes do grupo e as respetivas turmas que lhes foram atribuídas.

A caracterização da turma, cada estagiário desenvolveu a parte correspondente ao grupo de alunos que lhe tinha sido conferido. Relativamente à turma do 7ºB, foi distribuído um questionário na primeira aula de formação cívica, em

que após o tratamento dos dados foi feita uma reflexão, que constituiu a caracterização da turma, que me permitiu conhecer melhor a turma no geral, e também cada aluno de uma forma mais particular. Após esta análise dos questionários, o plano anual ficou em suspenso, até à realização de todas as avaliações diagnósticas de todas as matérias que seriam abordadas durante todo o ano letivo, pois só após as mesmas podemos elaborar o planeamento anual de turma, onde ficaram decididos (mas de forma flexível) os momentos de contacto da turma com cada uma das unidades didáticas que iriam abordar.

Todo este processo levou sempre em linha de conta diversos documentos oficiais que orientam todo e qualquer processo ensino-aprendizagem, sendo eles o Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo, o Projeto Curricular de Educação Física da Escola, o Roulement e o Regulamento Interno da Escola.

A elaboração do Plano Anual constituiu então um dos momentos primordiais da ação desenvolvida, já que seria através dele que iríamos guiar a nossa ação pedagógica. Foi no decorrer do estágio pedagógico, após uma nova análise ao Plano Nacional de Educação Física, nomeadamente, aos objetivos específicos por área do 7ºano, que nos deparámo-nos com um grande desfasamento entre esse subcapítulo e a realidade encontrada na nossa escola. Será que, também, existem essas diferenças entre os objetivos específicos por área e a realidade nos outros anos escolares? Ao contrário do que se possa pensar, planear não significa prever o futuro, significa antes a sua interrogação, “possibilitando a sua viabilidade de acordo com a realidade presente” (Januário, 1984). Contudo, o mesmo autor, da mesma forma que valoriza o planeamento, também refere

“o planeamento em Educação Física continua a constituir um obstáculo ao trabalho dos professores, quer por dificuldades que resultam de diferentes conceções que se manifestam acerca do tema, quer pela ausência de orientações claras por parte dos órgãos centrais”.

Não obstante o facto de estas afirmações apresentarem alguns anos, em todo o caso consideramos que continuam a ser atuais.

Após os primeiros momentos de contacto, percebemos facilmente que as turmas são diferentes, os alunos são distintos, bem como as suas capacidades e personalidades, logo o ensino deve ser flexível e ativo, sabendo que não existe uma

receita única para os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno e que devem ser sempre respeitados.

Desta forma subentende-se que, mesmo que sejam lecionadas as mesmas matérias, os objetivos propostos, a sequenciação dos conteúdos, as estratégias para alcançar os objetivos e a avaliação de todo o processo deverão ser diferentes e adequados a cada uma das realidades.

Segundo Vallejo (1979), todo o professor ao começar o curso tem objetivos concretos: que nos seus alunos se produzam determinadas transformações isto é, que adquiram certos conhecimentos e capacidades. O ensino, os métodos didáticos empregados, estão em função destes objetivos. Os métodos de ensino são uma hipótese de trabalho cuja validade devemos ir sempre comprovando. Inicialmente não foi muito fácil essa compreensão e a perceção do seguimento da ação pedagógica, mas com o decorrer das matérias fomos conseguindo melhorar o nosso desempenho, ajustando cada vez mais os conteúdos e as tarefas desenvolvidas em prol das necessidades da turma. A elaboração do plano anual, numa fase inicial, auxiliou-nos bastante no planeamento e na preparação do ensino. Com o decorrer do ano letivo apercebemo-nos que poderá necessitar de ajustamentos, não só, com facto de surgirem alguns imprevistos, impossibilitando a realização da aula, como também, algum ajustamento relacionado com as aprendizagens dos alunos, seja para simplificar ou complexificar os objetivos inicialmente propostos.

3.1.2. UNIDADE DIDÁCTICA

Partilhamos a opinião de Bento (1998) quando refere que as unidades didáticas constituem ferramentas fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem, deste modo, percebemos que a elaboração das UD servirá como documento orientador e essencial do processo de ensino, relativamente a uma matéria e seus conteúdos e objetivos a abordar de forma sequencial. É através da elaboração da UD que os docentes podem e devem ser criativos, sendo aqui que se processa grande parte do trabalho do docente.

No subtítulo anterior referimos a importância do Plano Anual, mas a Unidade Didáctica, também, é um documento essencial para um bom planeamento, sendo no entanto mais específica, esta é destinada a uma determinada modalidade, com uma

explicitação clara dos objetivos específicos, dos conteúdos a abordar, as progressões a utilizar, as estratégias destinadas aos objetivos a que nos propusemos, bem como uma sequenciação das aulas que disponíveis para lecionar essa mesma matéria, organizando as mesmas com uma função didática específica indo ao encontro das necessidades dos alunos nos diferentes momentos. No seu desenvolvimento houve vários documentos que estiveram sempre presentes, entre eles, o Programa Nacional de Educação Física, Plano Anual e o Mapa de Rotação de Espaços.

Na parte correspondente à nossa turma para a fase inicial da elaboração das unidades didáticas, apoiámo-nos em dois pilares que considerámos importantes para a construção das mesmas. A avaliação diagnóstica, realizadas nas primeiras aulas do ano letivo a todas as modalidades (e o seu respetivo relatório específico para cada uma) e também o planeamento anual, onde constavam os momentos de contacto dos alunos com as diferentes matérias.

Com estes dois documentos, mais a preciosa ajuda da nossa orientadora de estágio, definimos a Extensão e Sequenciação de Conteúdos a realizar em cada modalidade, bem como as progressões pedagógicas a utilizar, para que ao longo do processo ensino-aprendizagem existissem diferentes estímulos e promover nos alunos mudanças que os levassem a atingir os objetivos traçados na unidade didática.

Para a elaboração da Extensão e Sequenciação de Conteúdos (Anexo 3) apoiámo-nos principalmente na consulta do Mapa de Rotação de Espaços, desta forma sabendo o espaço destinado à nossa turma, bem como o número de aulas disponíveis para cada matéria, viabilizávamos uma distribuição equilibrada, racional e correta de todos os conteúdos que projetámos abordar.

Como referido anteriormente para o Plano anual, a Extensão e Sequência de Conteúdos é de igual forma dinâmica e flexível, pelo que poderão existir alterações, àquilo que estava estipulado inicialmente, por diversos fatores, que se podem prender com um número diferente de aulas daquele que foi inicialmente projetado, bem como por ritmos diferentes de aprendizagens dos alunos para com os vários conteúdos, relativamente àquilo que era esperado que acontecesse. Apesar de existir uma distribuição racional dos conteúdos, sentimos a necessidade de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos e, por vezes, disponibilizar mais tempo aos mesmos para consolidarem os conteúdos abordados adiando assim, a introdução de novas matérias

De acordo com Bento (2003), a planificação da UD não deve ser apenas uma distribuição da matéria de ensino pelo tempo disponível das aulas. A UD deve ser planificada com o objetivo de servir de base para a preparação das diferentes aulas utilizando uma sequenciação lógica.

A conclusão das unidades didáticas foi um processo que foi sendo gradual, com o cumprimento de várias metas para a sua consecução como foram a realização da avaliação formativa e respetivo relatório, bem como das avaliações sumativas e respetivos relatórios, que culminaram então numa reflexão de todo o processo de ensino-aprendizagem efetuado ao longo de cada unidade didática. Sabendo de antemão, que no 3º Período iríamos continuar a trabalhar as situações de jogo nas várias modalidades trabalhadas ao longo dos dois primeiros períodos. Em relação à construção da UD, sentimos que nas componentes críticas deveríamos ter utilizado logo a nomenclatura desejada (Ex: membros inferiores, por M.I), não sendo necessárias adaptações posteriores, facilitando a utilização das mesmas no ponto a seguir, o plano de aula.

3.1.3. PLANO DE AULA

Segundo Piéron (1996) é o dever do Professor, aquando da elaboração do plano de aula, idealizar, refletir e antecipar imprevistos procurando soluções para eles, como forma de otimizar ao máximo o tempo de aula. A falta de organização gera perdas de tempo, tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino.

De acordo com Ferreira (1994), a parte preparatória da aula visa a preparação do aluno para o trabalho que será desenvolvido, tendo em conta o objetivo principal estipulado para essa aula. Neste sentido, a elaboração do Plano de Aula deverá ser cuidada, sabendo que as tarefas que organizamos devem concorrer para o objetivo que escolhemos para a mesma, evitando um desfasamento entre o que se pretende e o que se pratica.

Apesar de se ter a ideia que, inicialmente, seria uma tarefa exclusiva de cada estagiário em construir o plano de aula para a sua turma, este processo de elaboração dos planos de aula, na realidade não aconteceu na sua totalidade, uma vez que as constantes conversas entre os professores estagiários acerca das aulas, através da observação das mesmas, e posteriores reflexões, os planos de aula, por vezes, eram

o resultado da partilha de conhecimentos entre nós e a nossa orientadora, em função das necessidades dos alunos de cada turma. Com todas estas conversas entre os estagiários no início do ano letivo, e apesar de existir um modelo de plano de aula construído desde o início do ano letivo, deparámo-nos com algumas dificuldades sobre o que devia e não devia conter o plano de aula na sua estrutura.

Assim, após uma visita à escola do nosso orientador Prof. Doutor Paulo Nobre e posterior reflexão das aulas, debateu-se sobre a hierarquia dos objetivos (que era aquilo que gerava mais confusão), o núcleo de estágio conseguiu chegar a um consenso relativamente à construção do plano de aula (Anexo 4) e o que devia incluir em cada um. Desta forma, a estrutura do plano ganhou novas formas: A coerência com o desenrolar da Unidade Didática que lhe estava associada, uma vez que essa mesma UD era o guia de ação para a função didática da aula, bem como dos objetivos gerais que a mesma possuía. Passou a existir uma tabela final com todas as componentes críticas e no plano de aula apenas eram incluídas aquelas que queríamos incidir na aula. Permaneceram duas colunas que diziam respeito aos objetivos específicos, cada um dos exercícios, e os critérios de êxito dos alunos em cada uma das tarefas, bem como dos estilos de ensino abordados em cada um dos exercícios propostos. Esta troca de ideias permitiu uma elaboração do plano de aula mais sustentado e fiável, facilitando bastante na condução das aulas e no nosso foco principal de cada uma delas. Segundo Bento (1987),

“A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”.

Na nossa opinião, para além do que está evidenciado pelos investigadores que referimos anteriormente, e pela experiência que vivemos durante o ano letivo, o plano de aula é uma ferramenta que nos fornece segurança, pro-atividade no decorrer da aula e mais assertividade perante os alunos.

3.2. REALIZAÇÃO

Após o Planeamento surge então a Realização. A intervenção pedagógica é a vertente mais prática do ensino, sendo a passagem concreta da teoria à realidade. É neste momento que, colocamos em prática todos os nossos saberes e tudo aquilo que planeámos. Consideramos essencial que o professor tenha um bom desempenho a este nível, pois certamente se reflete nas aprendizagens dos alunos e que são em grande parte influenciadas pela capacidade que o professor tem em transmitir conhecimentos, encontrando sempre estratégias que possam desenvolver a qualidade do ensino.

Segundo Siedentop (1998), *“O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo (...)”*. Através desta afirmação, facilmente percebemos a importância de garantir que a turma se mantenha interessada e motivada na aula. Essa motivação parte de vários fatores que influenciam diretamente a qualidade da intervenção do professor. Com uma instrução de qualidade e uma gestão eficaz e adequada, pode ser conseguido um clima favorável, levando a aumento das aprendizagens, e o professor deve sempre procurar ter em mente, e como sua maior preocupação, a transmissão de conhecimentos e valores aos seus alunos.

3.2.1. DIMENSÃO INSTRUÇÃO

A Instrução é uma dimensão essencial do processo ensino-aprendizagem, sendo a fase de transmissão do conhecimento propriamente dito. Segundo Siedentop (1983), a dimensão instrução é o repertório de técnicas de ensino do Professor para comunicar a informação substantiva, tais como a preleção, explicação, demonstração, feedback, e outras comunicações de informação relacionadas com a matéria de ensino.

Relativamente à dimensão instrução esta divide-se em quatro fases: Informação Inicial, Condução da Aula, Qualidade dos Feedbacks, Conclusão da Aula.

No que diz respeito à informação inicial, tentámos sempre de forma célere transmitir aos alunos os conteúdos que iríamos abordar na aula. Numa das primeiras visitas do nosso orientador Prof. Doutor Paulo Nobre, aconselhou-nos a uma diminuição, ainda que ligeira, da rapidez do discurso em que eram apresentados os

conteúdos a abordar na aula para uma melhor compreensão dos alunos. Rapidamente foi retificado, uma vez que não era dado como uma dificuldade, mas sim devido grande entusiasmo para dar início às atividades.

Na condução da aula, uma das minhas grandes preocupações foi adotar sempre um posicionamento correto que nos permitisse ter permanentemente todos os alunos no raio de visão. Contudo, estamos cientes que nem sempre o posicionamento foi perfeito, uma vez que, inicialmente, existiam muitas variáveis que tentávamos controlar e, por vezes, era descurado o posicionamento para corrigir os alunos ou chamar à atenção após alguns comportamentos desviantes.

No que diz respeito às demonstrações, retiramos vários aspetos positivos da nossa intervenção pedagógica. Sabíamos que, poderíamos utilizar a demonstração como ferramenta não só para motivar os alunos, como para terem a noção de uma execução, perto da perfeição, de qualquer gesto técnico de qualquer modalidade. Desta forma, por sugestão da nossa orientadora Lurdes Pereira, entendemos que seria melhor ser o modelo, até aferirmos outros alunos aptos de replicar um gesto técnico com qualidade e fosse acompanhado por uma explicação por parte do professor, assim passando a utilizar mais os alunos como agentes de ensino.

Quanto ao Feedback Piéron (1996), define-o como a informação fornecida ao aluno de forma a ajudá-lo a desenvolver comportamentos motores adequados, eliminando comportamentos incorretos visando os resultados previstos. Em relação ao feedback, sentimos que na fase inicial do ano letivo o número por aula foi diminuto, uma vez que nos encontrávamos na fase de avaliação diagnóstica, era despendido algum tempo no preenchimento das tabelas e não existia familiarização com os nomes dos alunos, sabendo que era importante corrigir os eventuais erros e, também, avaliar corretamente os alunos.

Após esta fase inicial de adaptação ultrapassada, existiu um aumento significativo de feedback, nas fases de introdução e exercitação das várias matérias, no entanto, no primeiro período ainda foi despendido grande parte do tempo no controlo do comportamento de alguns alunos da turma, retirando-nos a possibilidade de nos dedicarmos, única e exclusivamente no decorrer dos exercícios, ao feedback relacionado com os objetivos da aula, tendo de dividir a nossa atenção entre a clarificação de comportamentos desviantes e o feedback direcionado aos alunos em tarefa. Mais tarde com o controlo da turma assegurado e, também, com mais vivências

enquanto docente, a quantidade, a qualidade e diversidade de feedback dirigido aos alunos em tarefa aumentou naturalmente.

Quanto à forma dos feedbacks procurei ao longo das aulas variar a forma, sendo este aplicado individualmente ou para a turma, recorrendo maioritariamente aos descritivos, positivos e de reforço, fazendo também várias intervenções com feedbacks prescritivos. Mais tarde, denotou-se um aumento do questionamento e do feedback quines-tésico, apesar do aumento da variabilidade quanto à forma era necessário, também, manter a qualidade e a pertinência da informação transmitida aos alunos.

Relativamente à conclusão da aula, procurámos em todas terminar reunindo todos os alunos e realizando um questionamento para aferir a aquisição dos conhecimentos por parte dos mesmos, foi bastante gratificante denotar um aumento significativo da utilização de termos técnicos das modalidades. Aproveitámos sempre este final de aula para realizar um balanço de como tinha decorrido a aula, transmitindo sempre aos alunos os pontos positivos e pontos menos positivos da aula, para que também eles refletissem e tivessem uma visão crítica e reflexiva das suas ações. Devido à proximidade com os alunos, e a nossa orientadora de estágio ser a diretora de turma, por vezes, achámos necessário incutir valores de respeito e de cooperação, não só entre eles, mas também pelos professores das outras disciplinas, devido às queixas recorrentes ao longo do ano, por mau comportamento e desinteresse nas outras matérias.

Sobre esta estratégia Borges (2007) afirma que o professor facilitador caracteriza-se por incluir atitudes e comportamentos nas práticas docentes consentâneas com a legitimidade social do professor. A passagem do professor mestre para o professor educador manifesta-se em novos papéis e novas competências na vertente afetiva e na disponibilidade para ouvir os estudantes, pares e tomar decisões concordantes, tendo como consequência uma nova organização do trabalho docente.

Esta dinâmica desenvolvida por nós, numa perspetiva de balanço no fim da aula, deixou-nos frequentemente a sensação que a dimensão afetiva é tão importante como a dimensão do conhecimento.

3.2.2. DIMENSÃO GESTÃO

Esta dimensão da intervenção pedagógica divide-se em dois grupos, Gestão do Tempo e Organização/Transição. Segundo Piéron (1996),

“é o dever do Professor, aquando da elaboração do plano de aula, idealizar, refletir e antecipar imprevistos procurando soluções para eles, como forma de otimizar ao máximo o tempo de aula”.

A desorganização pode originar perdas de tempo, esse mesmo tempo deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem dos conteúdos a abordar. A nossa capacidade de gestão da aula prende-se muito, com o bom planeamento e, também, com a nossa capacidade de fluidez na instrução.

Considero que, numa fase inicial, sentimos algumas dificuldades na gestão do tempo de aula, por vezes, os alunos chegavam bastante atrasados da aula anterior e outros já no decorrer das tarefas. Entendemos que a melhor forma, seria expor a situação à professora em questão e como os alunos não teriam aulas a seguir a Educação Física, se chegassem muito atrasados esse tempo era compensado e saíam ligeiramente mais tarde da aula. Denotou-se um maior cuidado não só da professora como, também, dos alunos para rapidamente retificarem esses atrasos.

Na organização e transição, existiram vários aspetos positivos que devem ser tomados em consideração. No capítulo da organização, devido à pontualidade demonstrada e a capacidade de programar uma aula adequada aos níveis dos alunos, o material era previamente colocado pelo espaço da mesma, tendo de modificar, se necessário, o mínimo possível as condições da aula. De referir que, também, existiram situações que colocámos os alunos dispensados no reajustamento do material, explicando a forma correta para o fazer e que ficariam a auxiliar o professor nessa tarefa, dando-lhes assim um papel participativo na aula ainda que de forma colaborante.

As tarefas foram, na grande maioria das vezes, adequadas ao nível dos alunos e estavam de acordo com os objetivos previstos para a aula, e isso facilitou muito a gestão das aulas, garantindo que o clima e a disciplina não colocavam em causa a boa organização das tarefas. Com os alunos empenhados, a gestão tornou-se mais

fácil, contribuindo, não só, com um aumento natural das aprendizagens dos alunos mas, também, levou a melhorias no que diz respeito à nossa instrução.

No que diz respeito às transições, apesar de a turma ser bastante agitada e produzir algum ruído de fundo, após estabelecermos e utilizarmos sinais de atenção, reunião e transição conseguimos minimizar ao máximo o tempo de transição entre tarefas. Após o período de habituação inicial, os alunos ganharam rotinas, existindo um notório aumento na capacidade de organização e autonomia, conseguindo realizar as transições de forma fluida e sem grandes perdas de tempo.

3.2.3. DIMENSÃO CLIMA/DISCIPLINA

No início do ano letivo, uma das nossas preocupações foi com o controlo da turma, para que as aulas pudessem ser mais rentáveis em termos de aprendizagens para os alunos. Segundo Siedentop (1998), a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Sem dúvida que, um sistema de organização eficaz e estratégias disciplinares bem definidas, criam um ambiente propício à aprendizagem.

Dando um exemplo mais concreto, no início do ano deparámo-nos com uma maior indisciplina dos alunos, que a normalidade, na modalidade de Ginástica de Solo. Segundo Tavares (2004), a ginástica é apontada pelos professores como uma modalidade propícia ao desencadeamento de comportamentos de indisciplina na aula. Esta situação pode dever-se, à forma e estrutura da aula que normalmente os professores estagiários adotam, ou seja, o trabalho por “estações”. Esta metodologia assenta na divisão dos alunos em diversos grupos de trabalho, onde cada um tem como objetivo a execução de um movimento previamente estabelecido. É natural que a impossibilidade do professor controlar diretamente todas as estações possam desencadear comportamentos de indisciplina.

Após uma reflexão com a nossa orientadora, foi-nos sugerido a construção de grelhas de ensino recíproco (Anexo 5) que poderia ser uma das estratégias para combater a agitação e diminuir os comportamentos de indisciplina. Com a aplicação das mesmas nas aulas e as posteriores reflexões, denotámos que a utilização do estilo de ensino recíproco, originou nos alunos um aumento significativo dos níveis de empenho motor, entajada e foco na tarefa, estando diretamente ligado também, a um aumento das aprendizagens dos alunos.

No aspeto referente ao clima das aulas, durante todo o ano letivo consideramos que era transparente aos alunos todo o nosso entusiasmo, determinação e motivação dando, sempre que possível, o máximo de dinamismo e fluidez às tarefas realizadas nas aulas. Naturalmente que, por vezes, existiram momentos de distração por parte dos alunos, sendo que aqueles menos gravosos decidíamos ignorar, dando preferência e enaltecendo os bons comportamentos e atitudes por parte dos alunos. De acordo com Siedentop (2008), o passo mais importante para se conseguir uma boa disciplina consiste em desenvolver e manter os comportamentos apropriados dos alunos.

3.2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO

No que respeita às decisões de ajustamento, as mesmas podem ser de várias naturezas, e relativas a diferentes documentos e momentos do ensino (planeamento, realização ou mesmo na avaliação). Podem sofrer alterações tanto os planos de aula, como as Unidades Didáticas, quer seja por elevada eficiência na obtenção dos objetivos propostos, redefinindo novas metas a atingir, como pelo contrário por reduzida eficácia relativamente ao que se esperava dos alunos, tendo de redefinir novas metas para os alunos indo ao encontro das necessidades dos mesmos.

As decisões de ajustamento realizadas nas unidades didáticas tiveram sempre como base os planos, relatórios de aula e a posterior reflexão. Segundo Bento (1987), *“A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas”*, confirmando a necessidade que o docente tem de se questionar e refletir constantemente, sobre a sua prática pedagógica e sobre as suas intervenções. Todavia, podem sempre acontecer situações imprevistas, que mesmo com o melhor planeamento não conseguimos contornar, e devemos estar preparados para responder de uma forma rápida e que seja eficaz, para que a aula possa decorrer sem prejudicar o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Em relação aos planos de aula e às aulas em si, sentíamos no início do ano letivo alguma dificuldade, não só, em promover alterações de fundo no plano de aula, mas também devido à inexperiência, existia algum receio em tomar uma decisão menos acertada que pudesse prejudicar a estrutura e o objetivo da aula.

Ao longo da intervenção pedagógica é necessário perceber quando algo não está correto, nunca descurando a componente essencial do ensino, ou seja, a

aprendizagem dos alunos. Assim, sempre que nos deparamos com episódios ou determinadas situações que ponham em causa o que estava previamente planeado, essas modificações, profundas ou não, devem ir ao encontro com os objetivos da aula que estavam previstos.

Com o decorrer das aulas, com maior preparação ao nível do planeamento e um maior número de vivências em orientar aulas de Educação Física, conseguimos ir produzindo, sempre que necessário, alterações no plano de aula e reajustar a aula sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Campos (1986),

“a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou na experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento”.

Depois desta longa viagem, partilhamos totalmente a mesma opinião do autor. Esta ideia não se aplica apenas às aprendizagens referentes aos alunos, mas também no nosso caso enquanto estagiários, permitindo depois de todas estas experiências vividas e a constante partilha de conhecimentos, uma evolução enquanto docentes. É com a vivência e a passagem por vários momentos em que são necessários ajustamentos, que denotámos uma resposta mais rápida às situações inesperadas. Ao nível do planeamento, simplificando as tarefas aos alunos que demonstravam dificuldades, na condução de aula, após o surgimento de algum imprevisto, como por exemplo, alguns alunos a faltar à mesma, sendo necessária a alteração do número de elementos constituintes dos grupos. A capacidade de resposta ficou mais espontânea, como também a pertinência do ajustamento realizado, julgámos esta melhoria bastante positiva em todo o percurso, pois permitiu um controlo cada vez maior da turma refletindo-se assim, na ação pedagógica.

3.2.5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E ESTILOS DE ENSINO

Neste subcapítulo iremos abordar as estratégias de intervenção e os estilos de ensino mais utilizados ao longo do estágio pedagógico.

Quanto às estratégias de intervenção, assumimos que sempre foi um dos aspetos que mais nos motivou durante todo o ano letivo. Sabendo que, à partida, não

existe nenhuma fórmula mágica, uma das nossas maiores preocupações prendeu-se com o facto de existir um cuidado na seleção das estratégias mais adequadas, conduzindo os nossos alunos à consecução das metas pré-definidas, potenciando as aprendizagens, tendo em conta as características individuais de cada aluno. Um dos nossos objetivos principais sempre foi a organização de atividades que desenvolvessem o contacto e o convívio entre os alunos, num clima favorável à aprendizagem. Nas últimas tarefas planeadas para cada aula, após a introdução ou exercitação dos conteúdos pretendidos, o nosso objetivo era colocar os alunos em situação de jogo, aumentando os níveis de motivação. Porém, sendo uma mais-valia aumentar os níveis de competição entre os alunos, nem sempre foi possível.

No que diz respeito aos grupos para cada tarefa, numa fase inicial do estágio, eram organizados por níveis. Desta forma, construímos grupos homogêneos, oferecendo uma maior justiça aos alunos, respeitando os níveis de desempenho e a intensidade de cada um, em tarefa ou situação de jogo. Contudo, começámos por introduzir elementos do grupo de nível introdutório no grupo de nível elementar, desta forma, colocávamos os alunos numa intensidade de jogo mais elevada e aplicávamos algumas regras para facilitar a sua inclusão, como por exemplo, só é “ponto” se a bola passar por este aluno. Foi uma estratégia que também trouxe bastante motivação e empenho a todos os alunos, observando uma maior entreajuda entre os elementos do grupo.

Uma das estratégias para maximizar alguma falta de tempo, devido a alguns imprevistos, foi a utilização de aulas em multimatéria. Assumimos, inicialmente, que nem sempre era fácil controlar os grupos a realizar as tarefas em simultâneo. Após essa fase inicial, passou a existir um maior à vontade e o feedback era distribuído equitativamente por todos os grupos existindo também, um maior controlo dos grupos. Consideramos esta vivência uma das mais significantes em todo o estágio pedagógico, revelando-se bastante desafiante e que permitiu um desenvolvimento na nossa ação pedagógica. Apesar de ter sido desafiante, a nossa postura de autossuperação durante todo o estágio, deu origem a uma evolução que nos levou ao cumprimento das dificuldades inicialmente observadas.

Quanto aos estilos de ensino, a metodologia adotada foi a de Mosston & Ashworth (1986), é entendida como a organização das condições de ensino e aprendizagem que maximiza o tempo e a qualidade do processo pedagógico. Aqueles

que mais utilizámos foram os estilos de ensino por comando (A), ensino por tarefa (B) e ensino recíproco (C).

Numa fase inicial do estágio pedagógico o professor estagiário, normalmente, utiliza mais vezes o estilo de ensino por comando. Desta forma, existe uma menor liberdade dos alunos e o professor assegura um maior controlo sobre a turma, promovendo uma aprendizagem exata da tarefa, orientado para o uso eficiente do tempo, sendo que todas as decisões são tomadas pelo professor. O aluno segue as ordens do professor e desempenha a tarefa consoante é descrita, recebendo feedback acerca do seu papel e da aprendizagem realizada.

Nas nossas aulas utilizámos este estilo de ensino para algumas aulas iniciais e para alguns exercícios de aquecimento ao longo do ano letivo, nomeadamente para o basquetebol e o futebol, em que os alunos realizavam a condução de bola e executavam ações técnicas consoante o que lhes era indicado. Após essa fase inicial do estágio, denotou-se uma diminuição do estilo de ensino por comando.

Com o desenrolar das aulas e observando um aumento dos níveis de autonomia dos alunos, o estilo de ensino por tarefa passou a ser o mais utilizado. Este estilo de ensino foi também, o mais recorrente no nosso núcleo de estágio, em que eram dadas tarefas aos alunos, em grupos ou individualmente, possibilitando um maior acompanhamento da nossa parte para corrigir os alunos e liderá-los no seu processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao estilo de ensino recíproco, de acordo com Nobre (2017):

“O ensino recíproco caracteriza-se pelo trabalho em pares, de um aluno com um parceiro, a quem fornece feedback de acordo com critérios preparados pelo professor. O aluno seleciona os papéis de executante e de observador. O executante desempenha a tarefa e o observador compara o desempenho do colega com os critérios e dá-lhe feedback. Quando termina, trocam de papéis”.

Como anteriormente referido, este estilo de ensino foi bastante utilizado na ginástica de solo e de aparelhos, consideramos que um dos aspetos mais importantes com esta prática foram, não só, a informação que os alunos recolham por si próprios mas também, pelo feedback que recebiam, através da nossa supervisão e condução da aula, sobre a execução e o resultado dos elementos gímnicos que iam realizando. Após esta alteração do estilo de ensino utilizado, na ginástica de solo, e os resultados

obtidos, durante o ano letivo foram elaboradas várias tabelas para o estilo de ensino recíproco entre pares e, também, em grupo.

Com estas diferenças existentes, na modalidade de ginástica de solo e aparelhos, concluímos que foi a melhor decisão implementarmos esta alteração no estilo de ensino, mas sabendo que não existe um estilo ideal de ensino pré-definido. Todos os estilos têm características próprias que lhes permitem alcançar objetivos específicos e, portanto, adaptar-se bem a determinadas situações pedagógicas e menos bem a outras. Por vezes, a resposta está na experimentação de diferentes teorias de ensino/aprendizagem indo ao encontro das necessidades da nossa turma. Esta teoria revelou-se muito útil, na medida em que permitiu aos alunos uma melhor perceção das componentes críticas dos elementos gímnicos e maior entajada.

3.2 AVALIAÇÃO

É através da avaliação que regulamos todo o nosso processo ensino-aprendizagem, sendo que a avaliação e o controlo nas aulas de Educação Física são processos inerentes à prática letiva. De acordo com Ketele (1981), a avaliação é definida como o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão. Desta forma, é essencial uma definição de objetivos que nos permitam aferir claramente o que é pretendido, recorrendo, se necessário, a instrumentos que nos auxiliem na recolha de dados. Porém, essa recolha de dados deve apontar à melhoria do desempenho dos nossos alunos, como indica Aranha (2005, p.44), apontando que a avaliação “*é um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem*”.

Já Domingos, Neves, & Galhardo (1987), consideram que a avaliação é um processo constante que determina até que ponto os objetivos definidos para os alunos foram alcançados, tendo sempre como propósito a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, podemos considerar que a avaliação deve ser contínua, e deve centrar-se nos alunos e no seu desenvolvimento, tendo em conta os objetivos definidos pelo professor. Podemos deste modo assumir que existe uma complexidade inerente à avaliação, devido a todos os fatores que a ela estão associados.

Partilhamos a mesma ideia de Siedentop (1986), quando o autor refere:

“ao longo dos últimos anos, a investigação indicou claramente que os professores podem melhorar o seu ensino quando têm objetivos precisos de alcançar, quando o seu ensino é observado e quando recebem regularmente feedbacks baseados nessas observações”.

Numa das primeiras reflexões realizadas com o nosso orientador Prof. Doutor Paulo Nobre sugeriu, aos três estagiários, que poderíamos ser mais objetivos nos aspetos que pretendíamos aferir. Deveríamos delinear objetivos concretos para cada aula, cada tarefa, definindo claramente que aspetos pretendíamos avaliar, ajudando-nos também, na condução da aula. Esta objetividade refletiu-se posteriormente, não só, em melhorias na avaliação mas também, em toda a ação pedagógica desenvolvida pelos estagiários.

Kohn (1982), corrobora que “ a tomada de consciência doutro nível em que se podia trabalhar: a descoberta do utensilio, reconhecê-lo, a possibilidade de o explorar (...) o potencial desencadeado pelo utensilio (...) com as perspetivas para o futuro, há uma interrogação, um potencial importante”. Desta forma, não se pode experimentar e refletir sobre um instrumento (meio) sem o aplicar a alguma coisa. O Estágio está centrado sobre o conteúdo, não sobre a resolução imediata de problemas.

3.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Citando Ribeiro (1999),

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

Assim, avaliação diagnóstica é a forma de apurar a posição do aluno face a novas e anteriores aprendizagens, servindo de ferramenta, em que nos devemos basear para adequar o ensino às características individuais dos nossos alunos.

A Avaliação Diagnóstica foi elaborada utilizando como recurso os conteúdos de anos anteriores, conteúdos novos, em certas modalidades, e dando especial atenção aos objetivos mínimos do Programa Nacional de Educação Física. Procedemos então

a construção das grelhas (Anexo 6), com os conteúdos que pretendíamos aferir, contendo os níveis Introdutório, Elementar e Avançado, sendo adaptações ao PNEF realizadas pelo grupo disciplinar de Educação Física para o 7ºano.

Citando Damas e Ketele (1985,pág.81), indicam-nos:

“ Uma grelha de observação sistemática, atributiva, alospectiva, que visa recolher factos e não representações, conduzida por um ou diversos observadores independentes e na qual os processos de seleção, de provocação, de registo e de codificação dos “atributos” a observar são determinados o mais rigorosamente possível”.

Neste subcapítulo cabe realizar uma reflexão por ordem cronológica, documentando as dificuldades que nos foram surgindo. Numa fase inicial, sentíamos algumas limitações relativamente ao preenchimento das grelhas da Avaliação Diagnóstica, não só pelo facto de não possuímos experiência nesse campo, como também não existia familiarização com os nomes dos alunos. Consideramos que é normal, numa fase inicial, o tempo despendido em cada um dos elementos avaliados ter sido bastante maior, relativamente a outras avaliações que foram feitas posteriormente, já com alguma prática e acostumado aos procedimentos a realizar.

O segundo aspeto importante de referir, prendia-se com o fato da fidedignidade dos resultados, pois não existiam certezas se eram totalmente fiáveis, apesar de dispensar grande parte da atenção no preenchimento da grelha para que os resultados fossem fidedignos. Após essas aulas, existiam algumas dúvidas se os resultados coincidiam com os resultados da nossa orientadora na posterior reflexão das mesmas, que muito nos auxiliou nesta fase inicial. Apesar do receio de errar, grosseiramente, nos resultados da Avaliação Diagnóstica, verificámos que isso não aconteceu, o que nos deixou extremamente satisfeitos. Na verdade, não estávamos muito longe dos valores retirados por um docente com muito mais experiência que nós no campo da avaliação.

O terceiro e último aspeto a referir, não tem a ver com uma dificuldade sentida mas com a pertinência do documento posteriormente elaborado, o Relatório da Avaliação Diagnóstica (Anexo 7). Após os dados recolhidos, este documento foi elaborado traçando os objetivos para cada modalidade, o que nos auxiliou bastante na organização da unidade didática, na extensão e sequenciação de conteúdos e na

organização dos grupos em cada tarefa dando origem a um ensino sustentado e progressivo consoante as necessidades dos alunos.

3.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar uma solução. Grande parte do sucesso do desenvolvimento educativo tem como elemento-chave a avaliação formativa. Segundo Bloom (1971) a avaliação formativa envolve processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica, em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos. Deste modo, a avaliação formativa contém informações acerca do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, de modo a permitir que seja possível rever e melhorar os nossos métodos de ensino. Esta avaliação fornece também, não só, as facilidades e as dificuldades dos alunos, bem como as suas atitudes no decorrer das aulas. Em suma, a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e das aprendizagens, permitindo medir a eficácia das mesmas possibilitando ajustamentos em todo o processo ao longo do ensino. Segundo Cardinet (1993),

“A avaliação formativa é uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem”.

Na elaboração da tabela para a Avaliação Formativa (Anexo 8), cada aluno era avaliado individualmente em dois aspetos, sendo eles as suas aptidões motoras, apontado as aprendizagens e dificuldades relativamente aos objetivos pré-estabelecidos, esta tabela continha ainda uma parte referente às atitudes e valores demonstradas na aula.

Ao longo do ano letivo, todas as avaliações formativas que inicialmente realizámos, procurámos situá-las sensivelmente no meio da unidade didática, desta forma após a análise da mesma e uma posterior reflexão, se necessário, conseguiríamos alterar os conteúdos com tempo disponível para aplicar as novas estratégias delineadas. Contudo, para Aranha (2004), a avaliação formativa deve

aplicar-se em todos os momentos, aulas. Tem como principal função o acompanhamento do aluno, permitindo, assim, verificar os comportamentos demonstrados perante cada situação do processo ensino-aprendizagem.

Em alguns casos, a avaliação formativa permitiu-nos promover alterações relativamente à Extensão e Sequência de Conteúdos inicialmente programada, como foi o caso da Unidade Didática de Voleibol. Devido às dificuldades demonstradas pelos alunos, foi necessário mais tempo para exercitar o passe de frente e a manchete, sem esses gestos técnicos base da modalidade é muito difícil para qualquer aluno conseguir realizar as situações de jogo.

Assumimos que foi uma alteração necessária e qualitativa, uma vez que esta mudança refletiu-se no nível do desempenho motor dos alunos, contribuindo para melhorias na avaliação final, este ajustamento das tarefas permitiu um aumento significativo dos seus conhecimentos e também, do empenho dos alunos devido aos exercícios estarem adequados às suas capacidades, promovendo a superação e o sucesso nas tarefas.

3.3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA

No decorrer das aulas de Currículo e Avaliação em Educação Física, do 1º semestre do MEEFEBS, o Prof. Doutor Paulo Nobre definiu a avaliação sumativa como sendo a valoração de produtos ou processos terminados, ou seja, como sendo um balanço final sobre um todo, certificando os resultados obtidos na avaliação formativa. Ribeiro (1999), refere também, que deve ser sempre aplicada no final de uma etapa de uma unidade de ensino e tem como finalidade aferir se o resultado é positivo ou negativo. O mesmo autor refere ainda que, a Avaliação Sumativa pretende aferir o progresso realizado pelo aluno quando se finda uma unidade didática, período ou o ano letivo. Ou seja, para se realizar uma avaliação sumativa coerente, só deverá ser realizada depois de se recolher dados suficientes que nos permita, com o devido rigor, realizar uma apreciação das prestações globais dos alunos.

Neste capítulo, foram elaboradas grelhas para cada uma das unidades didáticas desenvolvidas (Anexo 9), certa parte da avaliação foi realizada com os mesmos circuitos realizados nas Avaliação Diagnósticas, existindo assim um valor de comparação concreto entre a Avaliação Diagnóstica e a Sumativa. Em seguida, existia

uma reflexão ao nível do comportamento e do desempenho motor do aluno, tendo em conta as notas formativas que eram retiradas por nós no decorrer da unidade didática.

Para os JDC, existia ainda uma segunda coluna que era referente, ao nível dos alunos em situação de jogo. No que diz respeito ao preenchimento, alterou-se a forma de medição dos resultados, os registos deixaram de ser qualitativos, passando a ser quantitativos (níveis de 1 a 5), seguindo os critérios de êxito definidos em conjunto, com a nossa orientadora e o núcleo de estágio e devidamente especificados na folha de avaliação sumativa.

Desta forma, com as três avaliações, os conteúdos ajustados e delineados para o nível dos alunos considerámos que tínhamos todos os parâmetros necessários, desde o nível de aptidão inicial e final, ao conhecimento sobre a matéria (realizando testes sumativos no final de cada período) e as atitudes e valores demonstradas ao longo de cada unidade didática. Antes da atribuição à nota do aluno, levantou-se uma questão, em que qual seria o peso da avaliação sumativa, e qual seria a melhor forma de atribuímos valores justos aos alunos? Segundo Ribeiro (1999), a Avaliação Sumativa pretende essencialmente medir o progresso realizado pelo aluno, no final de uma unidade de aprendizagem, com o intuito de aferir resultados já recolhidos por avaliações formativas. O mesmo autor refere, ainda, que este tipo de avaliação corresponde a um balanço final de um processo de aprendizagem, complementando os restantes tipos de avaliação (diagnóstico, formativo).

De acordo com Birzea (1984), citado por Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010), a avaliação sumativa, ou final, tem mais por função constatar o insucesso do que promover o sucesso escolar. Através desta avaliação, não há controlo do processo ensino-aprendizagem, logo não é possível corrigir erros ou mesmo identificarem-se. Por sua vez, Rosado e Colaço (2002), entendem que é através da avaliação sumativa que os objetivos são atingidos, havendo a valorização do trabalho realizado ao longo do ano. Corroborado por Lemos et al. (1998), a avaliação sumativa consiste num balanço do que se aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos.

Devemos estar cientes que, os alunos poderão não atingir o seu melhor nível na aula de Avaliação Sumativa, fazendo com que os valores atribuídos poderão não corresponder ao valor real do aluno. Assim sendo, a avaliação formativa terá também

o seu peso, analisado o desempenho do aluno ao longo da unidade didática numa perspectiva de evolução.

No final do ano letivo com o auxílio e a comparação com os valores da nossa orientadora, conseguimos atribuir uma valoração justa ao nível demonstrado pelos nossos alunos, reconhecendo que todas as matérias são diferentes, bem como o nível inicial dos alunos. É importante que na avaliação sumativa o professor tenha a plena noção, que não se resume só à avaliação realizada num determinado momento, assim a valoração deve ser uma soma de todas às evoluções manifestadas no aluno ao longo da unidade didática ou do ano letivo.

3.3 DIMENSÃO ETICO-PROFISSIONAL

Relativamente á dimensão ético-profissional, é uma componente que deverá guiar e estar sempre presente no professor no seu trabalho, na escola e na sua ação pedagógica, é um aspeto extremamente importante no desenvolvimento de qualquer professor. Considerámos este aspeto como um dos pontos-chave para a conclusão do nosso estágio, como professor estagiário sem experiência no ensino, é necessário a criação de boas práticas de trabalho e responsabilidade.

Desde o primeiro dia, que estávamos conscientes do papel que iríamos desempenhar enquanto professores dentro de uma comunidade escolar. Deixou de ser sonho e passou a ser realidade, sendo necessário assumir uma postura de responsabilidade perante o nosso compromisso e os diversos atores da comunidade, estabelecendo uma relação de confiança e amizade com os vários intervenientes na escola, inclusivamente com os alunos. Tentámos sempre ser um exemplo para os nossos alunos, através de bons valores e boas práticas, demonstrando pontualidade e assiduidade, sendo estas atitudes constantemente promovidas junto da nossa turma, consideramos que a relação pedagógica criada entre nós e os alunos foi sempre positiva, próxima e cordial quer em aula como fora da mesma. Princípios como responsabilidade, pontualidade, respeito, solidariedade, empenho e persistência, entre outros, fazem parte do nosso crescimento enquanto professor estagiário ao longo do ano letivo.

É importante, sem dúvida, de salientar a boa relação com todo o núcleo de estágio e a professora orientadora Lurdes Pereira. Favorecendo bastante as interações e criando laços de amizade que certamente perdurarão para toda a vida, o

sentimento de responsabilidade promoveu o trabalho de grupo, facilitando assim todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Todos trabalharam em sintonia, com alegria, entusiasmo e com um objetivo bem delineado, o sucesso de todos.

Temos consciência que atingimos o patamar de excelência como professores estagiários, no que diz respeito à ética, acompanhámos não só todas as aulas dos colegas do núcleo de estágio, todas as semanas, de início ao fim do ano letivo, como demos continuidade ao trabalho de acessória ao diretor de turma, mesmo após o término da disciplina de Organização e Gestão Escolar, manifestando total disponibilidade para todas as tarefas que ainda se iriam realizar.

3.3.1 COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Como anteriormente referido no documento, o professor deve ser eficaz, competente e atualizado ao desempenhar o seu cargo. O papel principal do professor é o de transmitir aos alunos o máximo de conhecimento que lhe for possível, comprometendo-se com as aprendizagens dos mesmos e com os objetivos a que se propôs.

Deste modo, é com esta conduta que nos devemos guiar em todo o nosso estágio pedagógico, desempenhando as funções de docente e, para além da nossa aprendizagem pessoal, devemos assegurar que os nossos alunos aprendam e tirem o máximo proveito da nossa ação pedagógica.

Podemos afirmar que terminamos o nosso estágio com o sentimento de dever cumprido, verificando melhorias dos alunos, não só, ao nível do desempenho motor, mas também, ao nível do comportamento.

De uma forma geral, no que diz respeito às modalidades lecionadas, ficámos bastante satisfeitos com os resultados obtidos e as aprendizagens dos alunos. Consideramos um trabalho bastante gratificante, testemunhar os nossos alunos a evoluírem diariamente, tornando-se mais capacitados física e psicologicamente através das atitudes demonstradas.

Referindo alguns exemplos como a ginástica de solo, em que terminámos a unidade didática com a certeza que a ação tinha sido positiva, todos os alunos tinham evoluído e conseguiram ultrapassar as limitações demonstradas inicialmente. Apontando também, alguns exemplos dos JDC, que em determinadas modalidades atingimos os objetivos propostos, outros tiveram que ser reajustados devido às

dificuldades demonstradas inicialmente. No andebol e no basquetebol julgamos que foi desenvolvido um bom planeamento e uma intervenção competente, e isso, ter sido notório pelo nível que os alunos atingiram, apresentando uma boa evolução e tendo uma boa capacidade de entender o jogo e de executar os conteúdos abordados. No futebol e no voleibol ficámos satisfeitos com o produto final, principalmente tendo em conta o ponto de partida. Inicialmente alguns alunos demonstraram grandes dificuldades, mas com uma rápida reflexão dos erros cometidos e de uma diferenciação pedagógica que existiu em certas tarefas, alcançámos o objetivo final a que nos propusemos inicialmente, que todos os alunos conseguissem jogar, ainda que o seu nível não tenha sido melhor.

Ao longo do ano letivo procurámos sempre ser um modelo para os nossos alunos. Na nossa perspetiva, o professor deve ser sempre o exemplo daquilo que pretende para a sua turma.

3.4 AREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo diz respeito a todas as atividades desenvolvidas junto do cargo de gestão intermédia, no decorrer de todo o ano letivo. O Diretor de Turma é assumido como uma figura de gestão intermédia da escola com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma. Apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação e toda a comunicação com os docentes, encarregados de educação, alunos e agentes de ação educativa. Este cargo apresenta uma importância significativa na vida dos alunos, coordena a ação educativa da turma, facto defendido por Ramiro Marques (2002. p.15) caracterizando-o da seguinte maneira: “Ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”. A prioridade no exercício das suas funções passa pela coordenação de tudo o que diga respeito à turma e para exercício destas funções, este agente de ensino, deve possuir um perfil que abranja um vasto domínio de competências diversificadas. As competências de comunicação e de relacionamento interpessoal são as que evidenciamos como fulcrais e mais importantes no desempenho deste cargo.

Tivemos bastante contacto com este tipo de competências e considero que a comunicação adequada, a facilidade de relacionamento e a promoção de boas relações interpessoais foram as principais aprendizagens por nós retiradas. De facto, a cortesia observada foi bastante importante, e referimos isto, apenas do contacto que

a diretora de turma teve com os professores da turma, tanto informalmente como nos Conselhos de Turma, assim como, o contacto com os Encarregados de Educação e alunos.

Consideramos que de uma forma geral, através desta experiência adquirimos grande informação prática sobre como exercer este cargo, tanto na função burocrática mas também no âmbito relacional (anteriormente relatado). Refletindo acerca da parte burocrática sentimos que, existiu um grande desenvolvimento de conhecimentos, sabendo quais os procedimentos a ter em conta nas várias situações.

Muito do trabalho desenvolvido nesta assessoria incidiu no tratamento de faltas feito semanalmente e na organização do dossier. Através deste acompanhamento levantaram-se algumas questões, em muito devido às inúmeras burocracias. Um dos problemas verificados diz respeito ao tempo disponibilizado para o desempenho destas funções, neste caso em particular, passou apenas por 45 minutos semanais. Este tempo disponibilizado para as mencionadas funções torna-se insuficiente, pois o trabalho a ser desenvolvido requer muito mais tempo. Por vezes, o trabalho não ficou concluído ou a professora teve mesmo de o concluir fora desse horário. Sendo este o único recurso para que as funções de direção de turma sejam realmente efetuadas. Apesar das muitas funções a desempenhar por este cargo de gestão intermédia, pensamos que tem à sua disposição muitos documentos/dispositivos necessários para essa prática.

Virgílio Sá (1997) entende que, este gestor pedagógico intermédio continua a estar associado à coordenação dos professores da turma sem que isso signifique que as práticas fragmentadas tenham sido superadas. E que apesar disso, ou talvez por isso, a existência do diretor de turma é muito importante porque permite demonstrar publicamente o quanto a organização se preocupa com a coordenação. No nosso entender esta coordenação, entre DT e os restantes professores da turma, revela-se efetivamente eficaz e efetivamente existem resultados, lutando por um ensino melhor com estas práticas de coordenação.

3.5 ÁREA 3 – ACTIVIDADES DE PROJECTO E PARCERIAS EDUCATIVAS

Este capítulo diz respeito a todas as atividades desenvolvidas junto da comunidade escolar. Em que os estagiários teriam que planear e desenvolver ações, destinadas à população da comunidade escolar, no âmbito da animação sócio desportiva. Durante o ano letivo 2016/2017, foram desenvolvidas três ações o “MegaSprinter”, uma atividade referente ao “Dia Mundial do Rim” e o “Passo em Frente”.

A primeira atividade o “MegaSprinter”, foi realizada na nossa escola com o objetivo de apurar os melhores alunos para a fase regional da competição, tendo sido realizada mais tarde em conjunto com os Centros de Formação de Atletismo da FPA, as Escolas de referência em Atletismo da DGIDC/DE, bem como ainda junto das Associações Distritais de Atletismo, na qual também auxiliamos na organização e no desenvolvimento da mesma.

O “Dia Mundial do Rim”, desde do seu início, foi uma atividade de carácter lúdico que visava aumentar o interesse dos alunos pela atividade física como forma de fomentar um estilo de vida saudável e deste modo combater a doença renal e a obesidade. A atividade foi desenvolvida na nossa escola, tendo a participação de alunos, professores e encarregados de educação.

A terceira e última atividade, denominada de “Passo em frente” tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos do 4º ano das escolas EB 2,3 de Almalaguês, Vendas de Ceira, Torres do Mondego e Quinta das Flores e os seus respetivos encarregados de educação, o espaço físico da escola Dr.^a Maria Alice Gouveia do Agrupamento de escolas Coimbra Sul. Após a receção aos alunos existiu um breve discurso da Dr.^a Margarida Girão, diretora da escola, sobre o espaço físico da escola e a sua organização com um filme realizado pelo núcleo de estágio de educação física. De seguida, os alunos do 4ºano foram distribuídos pelos grupos de alunos do 7ºano. Os alunos da nossa escola realizaram uma visita guiada pelo espaço da escola, sendo um deles composto por várias atividades desportivas dirigidas pelos estagiários de educação física.

As três ações tinham âmbitos diferentes, mas com um objetivo principal em comum: Promover o gosto pela prática desportiva e o convívio social a esta inerente, promovendo o desenvolvimento de relações de convivência, camaradagem e respeito. Nestas atividades denotámos um grande cuidado, por parte dos professores mais

experientes, no bem-estar dos seus alunos, no que diz respeito à alimentação e à hidratação descurando, um pouco, os resultados obtidos pelos mesmos nas atividades escolares.

Por último, mas não menos importante, agradecer à nossa orientadora de estágio por nos ter ajudado em tudo o que necessitámos, e pela confiança dada na grande responsabilidade que possuíamos perante todas as atividades.

CAPITULO III – 4. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

A (in) Disciplina em Contexto Escolar: *“Diferenças entre professores na abordagem da indisciplina e a relação entre a frequência e o impacto das ações didáticas predominantes na sua manutenção”*.

4.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a indisciplina na sala de aula tem vindo a ser objeto de estudo, uma vez que constitui uma problemática relevante na preocupação dos professores, devido às graves interferências nas suas práticas. Torna-se importante conhecer os contornos do problema para melhor se conseguirem definir estratégias para lidar com o mesmo. Ou seja, compreender melhor a problemática, desenvolver competências para gerir as dificuldades que lhe estão associadas e atingir uma melhoria da prática pedagógica. O nosso estudo pretende identificar as medidas que são mais utilizadas para a manutenção da disciplina, relacionar a frequência de utilização de cada medida com o seu impacto na manutenção da disciplina e aferir o grau de importância dada pelos professores aos diferentes tipos de abordagens (preventiva, corretiva ou punitiva).

Na verdade, numa fase inicial do estágio sentimos algumas dificuldades no controlo da turma, e através do tratamento de dados, de professores mais experientes, e também tentar compreender a postura destes em relação ao fenómeno da indisciplina, nomeadamente de prevenção, de correção e de punição.

4.2 OBJECTIVOS

Os objetivos do estudo que apresentamos de seguida, sobre as diferenças entre professores na abordagem da indisciplina e análise das ações didáticas predominantes na sua manutenção são:

- Aferir o grau de importância dada pelos professores aos diferentes tipos de abordagens (preventiva, corretiva ou punitiva).
- Analisar e identificar quais as ações didáticas que os professores utilizam com maior frequência na manutenção da disciplina.
- Identificar o nível de impacto (com ou sem impacto) das estratégias adotadas pelos professores na construção da disciplina.
- Relacionar a frequência de utilização das medidas mais utilizadas, com o tempo de docência na manutenção da disciplina.

4.3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.3.1 CONCEITO DE DISCIPLINA NA SALA DE AULA

A disciplina e indisciplina no ensino tem vindo a ser objeto de estudo ao longo dos anos e sendo uma das principais preocupações dos docentes no seu processo de ensino, é um tema muito delicado e pode ter variadas interpretações consoante a ideia do professor sobre a disciplina/indisciplina na sala de aula. Nos últimos anos existem alterações profundas no contexto social do ensino e de acordo com Estrela (2007), existe alguma dificuldade, por parte dos docentes, em definir comportamento disciplinado do aluno na sala de aula. A disciplina, habitualmente, associa-se às regras e normas de conduta na sala de aula, e se existe cumprimento, ou não, por parte dos alunos.

Existem vários conceitos de disciplina que podemos considerar, citando os autores que apresentaremos de seguida no Quadro1:

Quadro 1- Conceito de Disciplina

Autores	Ano	Conceito de disciplina na sala de aula
Amos e Orem	1968	<i>procedimento que conduz ao domínio próprio e ao do meio ambiente, no autodomínio (facilitando um respeito mútuo) e a compreensão recíproca (gerando um clima de simpatia).</i>
Hoffman	1975	<i>as regras/normas disciplinares com que os alunos se deparam, é uma oportunidade para separarem as suas necessidades pessoais das suas obrigações morais e cívicas.</i>
Wilson	1977	<i>o castigo é essencial para instruir as crianças e criar uma relação entre o cumprimento de regras e a aceitação social. A disciplina consiste em desenvolver o indivíduo através do controlo.</i>
Marshall	1984	<i>instruir moralmente as crianças é tão inconsciente como castigá-las, para este autor instruir "...está relacionado com o desenvolvimento de noções de obrigação moral e não de mera obediência".</i>
- Curvin e Mendier	1987	<i>entendem a disciplina como um conflito entre as necessidades do aluno e as do grupo (turma), em que se contra inserido, ou da autoridade que o professor representa.</i>
Alonso	1988	<i>é um conjunto de medidas que a escola utiliza para controlar o comportamento dos alunos na sala de aula ou em atividades escolares.</i>

Fonte: Oliveira (2001, p.101)

Apraz-nos comentar que a ideia que surge com mais frequência é a de controlo/ domínio, apesar de um autor, introduzir a ideia de desenvolvimento de noções de obrigação moral e não de mera obediência.

Assim, parece-nos que a escola deverá ajudar o crescimento e desenvolvimento de valores morais em cada um dos alunos e representar ainda para os jovens um local agradável para estar, de forma a prevenir os problemas de disciplina.

Para melhor se entender o quanto é complexa a tarefa do professor no controlo da disciplina na sala de aula, podemos considerar duas abordagens diferentes à disciplina (Siendentop,1983):

“A abordagem positiva, que é aquela que assenta no treino dos comportamentos que vão de encontro aos fins educativos, aproximando o comportamento disciplinado ao que se considera um comportamento apropriado. A abordagem negativa, que se limita ao tratamento dos comportamentos inapropriados, os quais se dividem em comportamentos desviantes (comportamentos de maior gravidade) e comportamentos fora da tarefa”.

A definição de comportamento disciplinado é extremamente subjetiva, é difícil existir uma definição “padrão”, pois depende de vários fatores tais como: a interpretação, o estilo de ensino, género (do docente) a sensibilidade do mesmo e as regras ou normas de conduta na sala de aula. Na nossa opinião, não existe um conceito totalmente exato, pois depende não só da sensibilidade de cada docente, como da sua própria conceção de ensino e metodologias. Existem alguns comportamentos dos alunos que para certos docentes, deverão ser elogiados, contudo para outros, devido à sua diferente interpretação, os alunos “não fizeram mais que a sua obrigação”, e que deverão continuar a trabalhar para atingir as metas propostas.

4.3.2 CONCEITO DE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

A indisciplina tem-se apresentado como uma das grandes dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, prejudica não só o exercer de funções do professor, mas também o aproveitamento dos alunos nas variadas disciplinas.

Para uma melhor organização, ênfase e confrontação das principais ideias dos autores que encontrámos sobre o conceito de Indisciplina contruímos um novo quadro tal como procedemos no capítulo anterior, quadro 2:

Quadro 2 - Conceito de Indisciplina

Autores	Ano	Conceito de Indisciplina na sala de aula
Estrela	1992	<i>“Desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula”</i> <i>“Oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares”</i>
Rego & Caldeira	1998	<i>“uma violação de normas, de valores de prossecução de objetivos ou até de expectativas”</i>

Sílvia & Neves	2004	<i>"a manifestação de atos/ condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem".</i>
----------------	------	--

Após apresentados os diferentes conceitos de Indisciplina, denotamos que existe alguns pontos em comum entre autores. Em que, existe uma violação de regras previamente estabelecidas pelos professores e o não cumprimento pode dificultar, não só, o processo de ensino aprendizagem, mas também a relação entre professor-aluno, que considero bastante importante. Estes conceitos podem ter várias concepções, dependendo das diferentes interpretações de docente para docente.

São diversos os autores que compartilham da mesma opinião (Patton, 1981; Wilson, 1981; Gotzens, 1986; Henkel, 1991), indicando que a aprendizagem e a disciplina estão interligadas, sendo necessário algum nível de disciplina para que a instrução possa ser realizada. Ou seja, a disciplina é o produto final entre a soma de várias variáveis tais como: a utilização de técnicas de modificação comportamental, um bom ensino, bom uso da autoridade, boa organização e condução da aula incluindo a planificação, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

4.3.3 ESTRATÉGIAS

4.3.3.1 ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

Na nossa opinião, todos os docentes encontram as suas próprias estratégias de prevenção e abordagem face à indisciplina. Sendo que, essas decisões são reajustáveis consoante o meio/escola em que estão inseridos, a dinâmica do grupo (turma), o clima da escola (relação entre todos os intervenientes do meio escolar).

É importante apontar alguns exemplos mais específicos, de acordo com Carreiro da Costa, 1988, in Oliveira, 2001.p.84 a 86, existem algumas condições para o sucesso no ensino, que têm que ver com a organização das aulas de Educação Física e a redução da quantidade de comportamentos de indisciplina:

- Tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível;
- Utilizar, de forma adequada, o tempo útil. Reduzindo ao indispensável os tempos de informação e de transição;

- Organizar o ensino de modo a:
 - Evitar tempos de espera prolongados;
 - Tornar produtivos os tempos de espera;
- Proporcionar tarefas apropriadas, em relação aos objetivos do ensino e com um grau de dificuldade de acordo com o conhecimento e o nível de prestação motora dos alunos;
- Acreditar que todos os alunos podem aprender, diversificando as estratégias de ensino, por forma a proporcionar, dentro do possível, a cada aluno a via mais apropriada de aprendizagem;
- Criar um clima de trabalho positivo na turma, propondo situações de aprendizagem que incentivem, evitando denegrir os alunos, salientando sobretudo os aspetos positivos da sua atividade.

Com o decorrer do estágio pedagógico, denotamos que os exemplos acima indicados têm uma grande importância para reduzir/prevenir os comportamentos de indisciplina, em que a maior parte devem estar incluídos nos nossos métodos pedagógicos, para um melhor controlo da turma, motivação do grupo e uma melhor organização da aula.

4.3.3.2 ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO

Após o planeamento da aula com os objetivos definidos e apropriados às capacidades aos nossos alunos, as estratégias de manutenção caracterizam-se, principalmente, com a condução das tarefas na sala de aula. Desta forma, o professor deverá ter completo um domínio dos conteúdos a lecionar, ser rigoroso com a preparação das tarefas e do material, demonstrando assim, competência científica e didática da disciplina/modalidade a abordar.

O professor como mentor e líder, nos seus métodos pedagógicos, deve focar-se em criar situações de aprendizagem equitativamente distribuídas pelos seus alunos, conduzindo-os a um aumento dos seus conhecimentos e das suas capacidades psicomotoras. De seguida, apresentamos algumas das estratégias que os professores poderão utilizar para gerir situações de indisciplina dos alunos:

- Define claramente os objetivos da aula;
- Explicação aos alunos das tarefas e a sua organização;

- Orientar as tarefas da turma, supervisionando e mantendo o contacto permanente com os alunos;
- Demonstrar ou utilizar um modelo para facilitar a aprendizagem de uma habilidade motora (Bandura, 1969 e 1977);
- Evitar os tempos mortos de aula e realizar transições rápidas entre tarefas;
- Criar oportunidades para que os seus alunos tenham sucesso na sua aprendizagem;
- Utilizar grupos de aprendizagem cooperativa, de forma apropriada;
- Durante os momentos de ensino, remover os materiais que provoquem distração.
- Colocar questões de forma aleatória ou redirecionar a questão para outros alunos;
- Dar vivacidade à aula e evitar discursos monótonos;
- Utilizar uma linguagem clara e acessível;
- Enquadrar os conteúdos fazendo a ponte com conhecimentos anteriores dos alunos.

Monteiro (2009), diz-nos que é imprescindível que os alunos tenham conhecimento das regras que existem dentro do contexto de aula, que as interiorizem e as apliquem, pois apenas assim teremos uma educação sensível à disciplina. Renca (2008) corrobora com a ideia de Monteiro (2009) e refere que as regras na sala de aula são essenciais para que se consiga criar um ambiente organizado que permita e facilite as interações, a comunicação e, por consequência, a aprendizagem. Definir regras e fazê-las cumprir nem sempre é fácil e a ação pedagógica depende muito da forma como o professor e os alunos se posicionam relativamente às mesmas.

4.3.3.3 ESTRATÉGIAS DE PUNIÇÃO

Após os exemplos referidos, em capítulos anteriores, de comportamentos indisciplinados, também é importante mencionar as estratégias para reduzir esses mesmos comportamentos na sala de aula. Estas estratégias incluem medidas disciplinares com o objetivo de diminuir os comportamentos indisciplinados, criando um ambiente que permita, não só, aos professores conduzir a aula da melhor forma, mas também proporcionar aos alunos um ambiente propício à aprendizagem.

De acordo com Siedentop (1998) para existir disciplina na sala de aula, o docente deve definir e desenvolver comportamentos apropriados, de que depende os seus objetivos previamente estabelecidos e do contexto onde se insere. O autor refere ainda que, a disciplina é uma dimensão importante no processo ensino-aprendizagem. Assim, não se limita a reduzir os comportamentos inapropriados, que prejudicam os objetivos da aula e colocam em risco a qualidade do ensino e as aquisições dos alunos, mas também promove formas de comportamento apropriado, através dos quais os alunos possam aprender e crescer enquanto futuros cidadãos.

Apesar dos esforços dos docentes, por vezes, é necessário tomar medidas disciplinares se existirem casos de indisciplina, tais como:

- Perda de algum ou de todo o tempo dos intervalos com os colegas;
- Permanência durante algum tempo depois do fim das aulas, para discutir o comportamento do aluno e o que fazer para o corrigir;
- Levar o aluno a limpar ou arrumar o que sujou ou desarrumou.
- Mudar o lugar do aluno na sala de aula.
- Solicitar ao aluno que reveja a regra que foi violada e a forma correta de a realizar.
- Escrever uma notificação na caderneta do aluno para os pais.
- Levar o aluno ao gabinete do Diretor, especialmente nos casos mais graves, tais como lutas, interrupção contínua das aulas, roubo.

O castigo deve ser usado como último recurso, pois coloca a tónica no comportamento não desejado, tende a reduzir o grau de envolvimento no trabalho e a aumentar o nível de tensão na aula (Kounin, 1980).

4.3.3.4. OS DIFERENTES TIPOS DE ABORDAGENS

Ao abordarmos a problemática da indisciplina verificamos que a existência de problemas disciplinares dependerá, até certo ponto, da definição de uma boa disciplina e conseqüentemente dos valores do professor (Fontana, 1988). Deste modo, podemos afirmar:

- O fenómeno da disciplina e indisciplina no ensino tem vindo a ser objeto de estudo ao longo dos anos;
- É uma das principais preocupações dos docentes no seu processo de ensino;

- Pode ter várias interpretações consoante a ideia do professor sobre a disciplina/indisciplina na sala de aula;
- Torna-se importante conhecer os contornos do problema para lidar com a indisciplina.

ESTRELA (2007).

No quadro seguinte apresentamos os três tipos diferentes de abordagens e três opiniões de autores, totalmente díspares, referentes ao tema da indisciplina:

Quadro 3 - Diferentes tipos de Abordagens

Abordagens		
Preventiva	Corretiva	Punitiva
- “O professor deve estabelecer regras, que devem fazer sentido e ser vistas pelos alunos como justas e explicadas de forma clara e intencional”.	- “..o professor deve ser sereno; deve delinear um repertório de sanções; deve impor as penalizações assim que achar pertinente”.	- “O castigo é essencial para instruir as crianças e criar uma relação entre o cumprimento de regras e a aceitação social”.
Slavin (2006)	Aires (2010)	Wilson (1977)

Através da investigação na literatura verificámos:

- Que todos os docentes encontram as suas próprias estratégias de prevenção e abordagem face à indisciplina;
- Existem diferentes interpretações de docente para docente.

Com esta variabilidade de estratégias e interpretações, surgem duas grandes questões:

- Das diferentes abordagens qual a que os professores consideram mais importante?

- De todas as estratégias aplicadas pelos professores no seu modo de ensino, quais as que são utilizadas com maior frequência? E o impacto causado nas mesmas?

4.4 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo um estudo quantitativo, baseado numa recolha de dados a partir de um questionário (Anexo 10) produzido por Nobre, Fachada e Ribeiro Silva, (2017).

O nosso estudo pretende identificar quais são as medidas associadas à construção da disciplina que são mais utilizadas e com mais impacto, segundo os professores inquiridos. Pretendemos também, aferir a importância atribuída às abordagens preventiva, corretiva e punitiva, a frequência de utilização das várias ações na manutenção da disciplina, quais têm mais impacto e se existe relação entre a frequência destas ações e o tempo de docência.

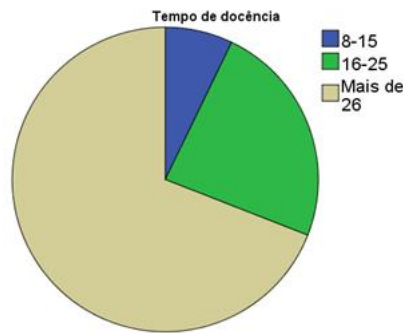
4.4.1. PARTICIPANTES

Os participantes envolvidos foram os professores do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, sendo constituído pela Escola Básica Dr.^a Maria Alice Gouveia e Escola Básica de Ceira.

O objetivo inicial seria aplicar a cerca de 80% dos 155 professores, garantindo a representatividade de todos os grupos disciplinares, que não foi alcançado.

Foram entregues cerca de 80 questionários, mas apenas foram devolvidos 42, apesar da insistência do Núcleo de Estágio para com os docentes do agrupamento.

A nossa amostra é composta por 13 (31%) professores e 28 (66%) professoras, sendo que 1 participante não respondeu a esta questão.



Tempo de docência

	Frequência	%
8-15	3	7,1
16-25	10	23,8
Mais de 26	29	69,0
Total	42	100,0

4.4.2 PROCEDIMENTOS

Quanto aos procedimentos utilizados para a realização do nosso estudo:

- Foram distribuídos, na escola E.B 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia, cerca de 80 questionários no início do 2º Período.
- Através da aplicação de forma direta do "Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores", produzido pelo Gabinete das Ciências da Educação Física, da FCDEF-UC.
- O questionário é composto por seis blocos com dezassete questões.
- É um estudo com objeto duplo, relacionando as perguntas: 14) Formas de lidar com a indisciplina e 15) As diferentes fases de organização da aula, referente às práticas de ensino, sendo uma adaptação de Amado e Freire (2009), que definem as seguintes fases de organização e gestão da aula:
 - (1) Planeamento;
 - (2) Início da aula;
 - (3a) Desenvolvimento da aula: instruções, explicações, perguntas;
 - (3b) Desenvolvimento da aula: controlo e vigilância;
 - (3c) Desenvolvimento da aula: atividades e conteúdos;
 - (3d) Desenvolvimento da aula: ritmo da aula;
 - (4) Final de aula.

Pretendemos investigar se existem associações entre as variáveis, para além da caracterização da amostra e das variáveis de investigação, procuramos também, apurar se existem relações entre as estratégias utilizadas e o seu impacto.

Os dados recolhidos foram analisados através dos procedimentos de estatística descritiva e de correlação de variáveis do IBM SPSS Statistics v.22.0:

- Utilizando a Frequência Absoluta e Relativa (Tabela 1);
- Utilizando a Frequência Absoluta e Relativa (Tabela 2);
- Utilizando a Frequência Absoluta e Relativa (Tabela 3), considerando as medidas “com” e “sem” impacto, existindo uma recodificação das variáveis da base de dados original;
- Realizada uma correlação de Spearman, entre as cinco estratégias mais frequentes e o tempo de docência (Tabela 4);

4.4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Após o tratamento dos dados, de seguida iremos proceder a apresentação dos resultados e posteriormente à discussão dos mesmos.

4.4.3.1 O grau de importância aos diferentes tipos de abordagens

O grau de importância dada pelos professores inquiridos aos diferentes tipos de abordagens na manutenção da disciplina relacionando com o tempo de docência:

Tabela 2- O grau de importância aos diferentes tipos de abordagens

Abordagens ao fenómeno da indisciplina (n=40)		Tempo de docência (anos)				Total	(%)
		Até 7	7 a 15	16 a 25	Mais de 26		
		Frequência	Frequência	Frequência	Frequência		
Preventiva	Mais importante	0	3	10	26	39	97,5%
	+ - importante	0	0	0	0	0	0
	Menos importante	0	0	0	1	1	2,5%
Corretiva	Mais importante	0	1	0	1	2	5%
	+ - importante	0	2	10	26	40	100%
	Menos importante	0	0	0	1	1	2,5%

Punitiva	Mais importante	0	0	0	1	1	2,5%
	+ - importante	0	1	1	1	3	7,5%
	Menos importante	0	2	9	26	37	92,5%

De acordo com os inquiridos, a tabela anterior mostra-nos que a abordagem preventiva (97,5%) é considerada a mais importante para a manutenção da disciplina na sala de aula, a mais ou menos importante, para os professores inquiridos, é a abordagem corretiva com o total de 40 (100%) das respostas.

Por outro lado, também se salienta o facto de a abordagem punitiva (92,5%) ter sido dada como a menos importante para a manutenção da disciplina.

4.4.3.2 Estratégias utilizadas com maior frequência

Quanto às estratégias utilizadas com maior frequência, é importante referir que dos 33 indicadores constantes no questionário, apenas são apresentados na tabela 2, as cinco estratégias mais utilizadas pelos professores inquiridos. Apresentamos também, a estratégia que existiu uma maior divisão de opiniões e as três em que as respostas de “Nunca” e “As vezes” foram utilizadas com maior frequência.

Referente à frequência de utilização de cada estratégia na manutenção da disciplina, constatamos:

Tabela 3 - Estratégias utilizadas com maior frequência

Estratégias	“Nunca”	“Às vezes”	“Muitas vezes”	“Sempre”	(%)
1- Início a aula no horário definido?	0	0	7	35	83%
2- Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	0	0	7	34	81%
3- Controlo a entrada dos alunos na aula?	0	3	6	33	79%
4- Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	0	0	9	32	76%
5- Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?	0	0	10	32	76%

6- Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividade?	2	11	15	10	-
7- Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?	2	17	15	4	5,2%
8- Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?	2	11	21	5	5,2%
9- Procuo manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?	3	1	16	18	7,9%
Legenda:					
- De 1 a 5, corresponde às medidas utilizadas com maior frequência na manutenção da disciplina;					
- 6, corresponde à medida que existiu uma maior divisão de opiniões;					
- De 7 a 9, corresponde às medidas com maior frequência de “Às vezes” e “Nunca”.					

Através da tabela anterior concluímos que as cinco estratégias que os professores utilizam com maior frequência, correspondem, grande parte, a medidas que dizem respeito à parte inicial das suas aulas. Dando o exemplo de controlar a entrada dos alunos (83%), o posicionamento do professor durante o decorrer da aula (81%), a organização da aula (76%) e a explicação clara dos objetivos (76%).

Por outro lado, também se salienta o facto de existir o maior número de “Às vezes” e “Nunca”, nas medidas em relação à projeção da próxima aula (5,2%), em advertências privadas com alunos perturbadores (5,2%) e no controlo da turma com feedback cruzados e à distância (7,9%).

Na estratégia que diz respeito à utilização de tarefas alternativa consoante o desempenho motor dos alunos, existiu uma maior divisão de opiniões entre os professores.

4.4.3.3 Estratégias com maior impacto

Após a análise das estratégias utilizadas com maior frequência, debruçamo-nos sobre aquelas que os inquiridos consideram ter maior impacto na construção da disciplina.

Foram recodificadas as variáveis na base de dados, sendo que os valores 1 considerámos “Sem impacto” e os valores 2 e 3 foram agregados numa única categoria, “Com impacto”, para análise das estratégias mais utilizadas.

Como podemos verificar pelos resultados demonstrados na tabela referente às medidas com maior impacto utilizadas pelos professores inquiridos:

Tabela 4 - Estratégias com maior impacto

Estratégias	Sem Impacto	Com Impacto	(%)
Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?	0	38	90%
Evito os tempos mortos na aula?	0	38	90%
Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?	0	38	90%
Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	0	37	88%
Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?	0	37	88%
Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?	0	37	88%
Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?	0	37	88%
Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?	0	37	88%
Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?	0	37	88%

De acordo com os resultados na tabela, podemos concluir que os professores inquiridos consideram as estratégias de maior impacto, como sendo medidas de condução das aulas, como por exemplo, fornecer feedback (90%), evitar os tempos mortos (90%), motivar os alunos a manter o ritmo e o empenho na atividade (90%), organizar a aula de modo a promover a participação de todos os alunos (88%) entre outros.

Um dos aspetos podemos que gostaríamos de sublinhar, é o facto de nenhuma das medidas de maior impacto apresentadas na tabela 3, coincidir com as medidas mais frequentemente utilizadas pelos professores, que constam na tabela 2.

4.4.3.4 Correlação entre o tempo de docência e a frequência das estratégias

Tabela 5 - Correlação entre o tempo de docência e a frequência das estratégias

Estratégias mais frequentes	“Sempre”	Rho de Spearman	Valor de P
Início a aula no horário definido?	35	-,042	,790
Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	34	-,134	,403
Controlo a entrada dos alunos na aula?	33	-,202	,201
Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	32	-,139	,393
Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?	32	,037	,816

A tabela anterior é referente à relação entre a frequência de utilização das estratégias mais utilizadas, com o tempo de docência na manutenção da disciplina. Isto é, se o tempo de docência afetará, ou não, na escolha das medidas utilizadas.

Foram relacionadas as cinco estratégias com maior frequência, correspondendo as mesmas variáveis com o tempo de docência dos professores inquiridos.

No que diz respeito à Rho de Spearman, verificamos que as medidas de iniciar a aula no horário definido (-0.42), o posicionamento do professor (-,134) o controlo da entrada dos alunos (-,202) e a organização da aula (-,139), os resultados apresentam uma correlação indireta, isto é, não se verifica uma relação entre a estratégias e o tempo de docência. Na estratégia referente à explicitação dos objetivos da aula e as tarefas a realizar (0,37), concluímos que não existe correlação entre as variáveis.

Comparando os resultados da tabela 4 podemos verificar que as medidas utilizadas com mais frequência pelos professores relacionando com o tempo de docência, não são as que correspondem às medidas com maior impacto, porque nenhum dos coeficientes de correlação (o valor P) é significativo, ao nível de significância de 0,05.

Rho de Spearman:

- -1 = Correlação indireta. Uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis. Assim, se uma aumenta, a outra diminui;
- 0 = Ausência de correlação. Não dependem linearmente uma da outra;
- +1 = Correlação direta. Significa uma correção perfeita entre as 2 variáveis.

4.4.4 DISCUSSAO DOS RESULTADOS

Ao realizar a recolha da informação e o tratamento dos dados recolhidos, após a análise das respostas e as escolhas dos professores inquiridos, resta-nos agora discutir os resultados obtidos, procurando respostas variadas a questões que se prendem com as medidas que são mais utilizadas para a manutenção da disciplina, a frequência de utilização de cada medida com o seu impacto na manutenção da disciplina e o grau de importância dada pelos professores aos diferentes tipos de abordagens).

4.4.4.1 O grau de importância aos diferentes tipos de abordagens

Como podemos verificar pelos resultados demonstrados em relação às diferentes abordagens, constatamos:

- O maior grau de importância: Abordagem Preventiva, com 39 (97,5%) das respostas dos professores inquiridos. Sendo que 26 professores, lecionam há mais de 26 anos, 10 professores estão inseridos no intervalo de 16 a 25 anos de docência e 3 professores entre os 7 e 15 anos de docência.

De acordo com Slavin (2006), a solução mais referida na literatura incide essencialmente na prevenção de situações de indisciplina, através da criação de aulas agradáveis, variadas e cativantes, da utilização da aprendizagem cooperativa, de materiais atrativos e da alteração das instruções e avaliações com vista ao sucesso dos alunos. Os resultados obtidos no nosso estudo vão ao encontro do que é referido pelo autor.

Após verificarmos os resultados levantaram-se algumas questões, como por exemplo, se os professores com mais tempo de docência, realmente preparam as suas aulas e se mantêm os seus métodos atualizados de ano para ano, respeitando as necessidades individuais dos seus alunos, ou se responderam de forma politicamente correta, escolhendo a abordagem preventiva como a mais importante, não existindo qualquer tipo de autorreflexão dos seus métodos de ensino com o passar dos anos.

- O menor grau de importância: Abordagem Punitiva, com 37 (92,5%) das respostas dos professores inquiridos. Sendo que 26 dos professores lecionam há mais de 26 anos, 9 professores estão entre os 16 e 25 anos e 2 entre os 7 e 15 anos de docência.

Ainda que estas medidas sejam, geralmente, aceites pelo próprio aluno como um "mal necessário" (Amado, 2000, p.33), é importante que obedeam a três requisitos prévios:

- Razoabilidade (não podem corresponder a uma simples exibição e demonstração de poder e de arbitrariedade);
- Adequação (devem ser conformes à gravidade da situação);
- Consistência (devem ser aplicadas a todos e em situações semelhantes).

Tendo em conta a teoria de Bandura (1969) que demonstra que o castigo apenas é útil para controlar o mau comportamento, mas não ensinará, por si só, o comportamento desejado, nem reduzirá o desejo de realizar um comportamento inadequado.

Mais importante do que o tipo de castigo é o tom e forma como o docente se dirige ao aluno. Deverá evitar dramatizar a situação ou fazer comentários que tornem a situação numa luta de poderes, uma vingança contra o aluno, ou uma lição. Os professores deverão esclarecer as razões que tem para castigar os alunos, o que se está a punir é o comportamento e não a rejeitar a pessoa. Corroborado por Kounin (1980), “ *O castigo deve ser usado como último recurso, pois coloca a tônica no comportamento não desejado*”, novamente os resultados obtidos no nosso estudo pelos professores inquiridos, vão ao encontro do que é referido por vários autores.

4.4.4.2 Estratégias utilizadas com maior Frequência

Como podemos verificar pelos resultados demonstrados em relação às estratégias com maior frequência utilizadas pelos professores inquiridos, concluímos que, a maioria, foi ao encontro do que tinha sido mobilizado na literatura.

De acordo com os estudos realizados por Oliveira (2001) e (2009), existem medidas que os professores utilizam com maior frequência para a manutenção da disciplina: “ *Iniciar a aula no horário previsto; proporcionar tarefas apropriadas ao nível*

dos alunos; definir claramente os objetivos da aula; tornar o tempo útil da aula o mais elevado possível”.

Corroborado por Leite (2006) que nos aponta ainda, a importância que a dimensão afetiva tem na gestão do currículo, apesar de não ter sido abordada no nosso estudo. Estando associada a categorias do comportamento verbal do professor (Feedback), e não-verbal (Posicionamento do Professor).

Tendo em conta as investigações realizadas anteriormente, o nosso estudo foi ao encontro de grande parte dos resultados obtidos. Denotámos também que, existiu uma maior divisão de respostas na medida *“Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividade?”*, o que nos leva a acreditar, que nos participantes inquiridos, nem todos dão a importância expectável às necessidades individuais dos alunos para que exista uma diferenciação pedagógica. Como é defendido por Carreiro da Costa (1988) acreditando que *“todos os alunos podem aprender, diversificando as estratégias de ensino, por forma a proporcionar, dentro do possível, a cada aluno a via mais apropriada de aprendizagem”*.

4.4.4.3 As Estratégias com maior impacto

Como já verificado pelos resultados anteriores, elaboramos uma tabela para facilitar a comparação e a análise, entre as estratégias com maior impacto e as estratégias utilizadas com maior frequência:

Tabela 5 – Comparação entre o impacto e a frequência

Estratégias utilizadas com maior impacto	“Com Impacto”	Estratégias utilizadas com maior frequência	“Sempre”
Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?	90%	Início a aula no horário definido?	83%
Evito os tempos mortos na aula?	90%	Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?	81%
Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?	90%	Controlo a entrada dos alunos na aula?	79%
Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	88%	Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?	76%
Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?	88%	Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?	76%

Podemos concluir que as estratégias utilizadas com maior frequência pelos professores relacionando com o tempo de docência, não correspondem às medidas com maior impacto.

Nas estratégias utilizadas com maior impacto, podemos verificar um aumento das medidas que dizem respeito à condução das aulas. Porém, as estratégias com maior frequência dizem respeito à parte introdutória das aulas. O que nos leva a concluir que as cinco medidas mais utilizadas pelos professores, não são aquelas que tem maior impacto. Indo ao encontro que concluiu Nobre (2015), num dos seus estudos referente ao paradigma da avaliação, existindo “um aparente dislate entre o discurso de opinião e as práticas, que carece de exploração”.

4.4.4.4 Correlação entre o tempo de docência e a frequência das estratégias

Para esta correlação foram relacionadas as cinco medidas com maior frequência com o tempo de docência, tendo como critério a resposta “Sempre”. Isto é, se a tempo de docência afetar, ou não, na escolha das medidas utilizadas.

No que diz respeito à Rho de Spearman, verificamos que as medidas de iniciar a aula no horário definido (-0.42), o posicionamento (-,134) o controlo da entrada dos alunos (-,202) e a organização da aula (-,139), os resultados tem uma correlação indireta, isto é, não se verifica uma relação entre a medida e o tempo de docência. Na estratégia referente à explicitação dos objetivos da aula e as tarefas a realizar (0,37), concluímos que não existe correlação entre as variáveis.

Comparando os resultados da tabela podemos verificar que as medidas utilizadas com mais frequência pelos professores relacionando com o tempo de docência, não são as que correspondem às medidas com maior impacto, porque nenhum dos coeficientes de correlação (valor P) é significativo, ao nível de significância de 0,05.

Não foram encontradas referências bibliográficas que apoiassem diretamente o estudo.

4.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da investigação e realização do nosso estudo foram surgindo algumas limitações, as quais iremos apresentar em seguida.

A primeira limitação deveu-se com o facto da dificuldade em obter uma amostra mais significativa. Devido a problemas em alguns questionários, o número da amostra foi consideravelmente diminuído, alguns não foram devolvidos ao núcleo de estágio, outros estavam bastante incompletos. Todos estes fatores contribuíram para limitações do estudo e, certamente que com uma amostra mais significativa e representativa da população nos permitia uma maior validade externa. De referir também que, não existiu uma colaboração total por parte dos professores, sendo que alguns levaram o questionário para entregar posteriormente, após alguma insistência da nossa parte, sem efeito, o número de questionários distribuídos aos professores, não correspondeu no final ao número total que nos foi entregue, dificultando a realização do nosso estudo.

A segunda limitação prendeu-se com o facto da nossa inexperiência nas metodologias utilizadas, assim não nos permitiu oferecer ao estudo uma mais-valia significativa, para a finalidade genérica deste estudo. Mas apesar destas limitações sugerimos que, em estudos futuros, se aumente a amostra e que se reconsidere as categorizações/codificações de algumas variáveis, como exemplo, o impacto das medidas referentes à pergunta 15 do questionário analisado.

4.6 CONCLUSÃO DO ESTUDO

De acordo com os resultados do presente estudo foi possível comprovar, de uma forma geral, todos os objetivos a que nos propusemos.

Para finalizar e concluir o estudo desenvolvido, podemos afirmar que efetivamente existe um consenso geral, entre os professores inquiridos, em relação à abordagem mais utilizada para a construção da disciplina. Desta forma, a *abordagem preventiva* é a mais utilizada (97,5%) e é aquela que, a maioria dos autores, defende para uma melhor construção da disciplina na sala de aula. Por sua vez, os professores inquiridos escolhem a *abordagem punitiva* como a menos importante (92,5%), na sua própria perspetiva e no modo de ensino indo ao encontro das referências mobilizadas ao longo do estudo.

Na segunda parte do tema aprofundado, denotámos que as estratégias utilizadas com maior frequência, pelos professores inquiridos, a grande parte, diz respeito à fase inicial de cada aula, como por exemplo, *o controlo a entrada dos alunos (83%), a organização da aula de forma a promover a participação de todos os alunos (76%) e a explicação clara dos objetivos e as tarefas a realizar (76%)*, corroborado por Oliveira (2001) e (2009), nos estudos anteriormente realizados pelo autor.

No terceiro objetivo do nosso estudo, concluímos que as estratégias consideradas com maior impacto para a construção da disciplina, a maioria, corresponde à forma com que os professores conduzem as suas aulas, como por exemplo, *fornecer feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho (90%), Evitar tempos mortos nas aulas (90%) e motivar os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade (90%)*. Assim sendo, através da bibliografia consultada e que suportam o nosso estudo, podemos concluir que cabe ao professor a adequação do estilo às necessidades da turma, sabendo que independentemente da estratégia que utilize, o fundamental será a aprendizagem dos seus alunos.

No quarto, e último, objetivo, verificámos que na comparação dos resultados relacionados com as estratégias utilizadas com maior frequência pelos professores inquiridos, não corresponderam às estratégias com maior impacto. Existindo uma contradição, nas respostas dos professores inquiridos, em que as estratégias mais utilizadas com maior frequência, não são aquelas que tem maior impacto na construção da disciplina. Podemos afirmar ainda que o tempo de docência não interfere na diferenciação das estratégias, não existindo correlação significativa entre as estratégias mais utilizadas e o impacto produzido na construção da disciplina.

Este estudo é limitativo na medida em que se refere apenas a um grupo de participantes do nosso agrupamento da escola, mas o que podemos retirar, é o facto de que os resultados obtidos demonstram, de uma forma clara, o tipo de abordagem e as estratégias mais utilizadas pelos professores, guiando os seus alunos a uma aprendizagem constante e sustentada. Deste modo, o professor deverá ter em mente que cada aluno tem as suas limitações e deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

Após uma análise mais detalhada aos resultados referentes aos diferentes tipos de abordagens, foram surgindo algumas questões relacionadas com a adequação, ou não, dos métodos de ensino dos professores inquiridos. Desta forma, julgamos que seria pertinente o desenvolvimento de um estudo que analise, de forma detalhada,

aos meios de ensino dos professores com maior tempo de docência. Debruçando-se sobre as estratégias utilizadas, se estão atuais e acompanham, de forma simbiótica, a evolução constante da nossa sociedade, as tecnologias e, até, a forma com que os pais educam os filhos neste “novo mundo”.

Consideramos este tipo de estudo sobre as diferentes abordagens e as medidas mais utilizadas, para a construção da disciplina, importante e que poderá contribuir para uma melhoria da capacidade de adequação das estratégias utilizadas pelos professores e da sua compreensão, no entanto, em estudos futuros, julgo que seria necessário alargar a amostra, para que possamos ter uma noção de outras realidades.

5. CONCLUSÃO

Esperamos que o presente relatório sirva de instrumento útil, se necessário, para o nosso futuro. Este documento descreve o nosso primeiro ano enquanto docentes, contendo todas as experiências, vivências e o resultado final das mesmas, que nos permitiram crescer enquanto professores.

Após o término desta etapa, podemos afirmar que concluímos o Estágio Pedagógico com a certeza que tudo fizemos para cumprir com as expectativas, sempre com a perspectiva de uma melhoria contínua com esforço e dedicação, refletindo e analisando cada decisão tomada.

Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora e que nos proporcionou um crescimento, não só como professores, mas, também, enquanto cidadãos. Todos os anos de formação prepararam-nos para esta jornada, mas é apenas com a vivência e a passagem pelos vários momentos do dia-a-dia de um professor, que tomamos a efetiva consciência da importância do papel desempenhado. Sentimos o peso da responsabilidade e o prazer de ajudar a construir gerações futuras, trabalhando com jovens na sua formação como cidadãos e futuros adultos.

Dos aspetos mais positivos neste estágio pedagógico, destacamos a grande evolução da turma, ao nível do desempenho motor, comportamento e a empenho demonstrado ao longo do ano letivo pela disciplina de Educação Física. Foi um fator de grande satisfação pessoal denotarmos um maior interesse dos alunos, dito pelos próprios no decorrer das aulas. Ficando com a ideia que conseguimos transmitir,

através da proximidade, toda a nossa paixão pela disciplina e, inculcando também, valores de respeito, dedicação e persistência na luta pelos seus objetivos.

Terminamos o ano com o sentido de dever cumprido, considerando esta fase como fundamental no nosso desenvolvimento profissional e com uma perspectiva sobre o ensino mais adequada à realidade. Para trás, fica uma experiência inesquecível onde tivemos o gosto de conviver e, trabalhar com pessoas que diariamente se disponibilizaram para nos ajudar, guiando-nos no cumprimento de um sonho que certamente não ficará por aqui, acreditando que com esforço, persistência e dedicação todos os objetivos podem ser alcançados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas-Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Silabo

ALBUQUERQUE, A; ARANHA A. e GONÇALVES, F. (2010). *Avaliação - Um Caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

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

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

ARANHA, A. (1993). Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Sumativa. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 7/8, pp.157-165.

BANDURA, A. *Principles of behavior modification*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.

BENTO, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte;

BLOOM, B. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill;

BORGES, M. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens; objecto complexo*. Tese de doutoramento em Educação, Administração e Organização Escolares. Faculdade de Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa.

CAMPOS, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

CARDINET, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.

CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O sucesso Pedagógico em Educação Física - Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa unidade de Ensino*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Técnica de Lisboa.

DAMAS, M. e KETELE, J. (1985), " Observar para Avaliar", Livraria Almedina Coimbra. 1985.

DOYLE, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In Wittrock (Ed.): *3rd Handbook of Research on Teaching*. New York: Mac Millan Publishing Company.

ESTRELA, M. T. (2007). A Indisciplina, os professores e a sua formação In S. Caldeira (Coord.). *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades* (pp.23-42). Coimbra: Quarteto.

HOFFMAN, S. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*. 11 (2), 228-239. Academic Press.

JANÚARIO, C. (1984). *Planeamento em Educação Física. Concepção de uma Unidade Didáctica*. *Horizonte*, I, nº3, 91-95.

KETELE, J. (1981). Représentations qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. *Les Sciences de l'Éducation*, 2-3, 59-95;

KOHN, R. (1982). *Les Enjeux de l'observation*, Paris, P.U.F., 1982, pp. 207- 208).

LEMOS V. et al (1998). *A nova Avaliação Da Aprendizagem*, 5ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

LOPES, J. (2012). *Indisciplina na sala de Aula. Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade dos Açores.

NOBRE, P. (2006). Contributos da Avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projeto curricular de escola, Universidade de Lisboa:

Mestrado em Ciências da Educação- Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação.

NOBRE, P. (2015). Currículo e Avaliação em Educação Física. Apontamentos Pedagógicos de apoio ao Mestrado do Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

NOBRE, P. (2017). Estilos de ensino. In R. A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds.), Ténis: Estratégia, Perceção e Ação (pp. 145-155).

MOSSTON, M. & ASHWORTH, S. (1986). *Teaching Physical Education* (3rded). Columbus, OH: Merrill.

OLIVEIRA, M. (2002). O 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. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Superior Politécnico de Viseu.

PIERON, M. (1996). Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH;

RIBEIRO, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem (7ª Ed.) Lisboa : Texto Editora.

Rosado, A. E Colaço, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens. Lisboa: Omniserviços.

RODRIGUES, A. (2006). Análise de práticas e de necessidades de formação. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.

SIEDENTOP, D. (1998). Aprender a enseñar la educación física. Barcelona: Inde;

SILVA, P. & NEVES, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in) disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. Revista de Educação, vol. XII,p.37-57.

TAVARES, P. (2004). Representações dos professores acerca dos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física. Dissertação de Mestrado. FCDEF. Universidade do Porto. Porto.

VALLEJO, P. (1979). Manual da Avaliação Escolar. Coimbra: Livraria Almedina.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – Caracterização da Turma

ANEXO 2 – Rotação de Espaços

ANEXO 3 – Exemplo de Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos

ANEXO 4 – Exemplo de Plano de Aula

ANEXO 5 – Ficha de ensino recíproco para Ginástica de Solo

ANEXO 6 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica

ANEXO 7 – Relatório da Avaliação Diagnóstica

ANEXO 8 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa

ANEXO 9 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

ANEXO 10 – Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores

ANEXO 11 – Certificado VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

ANEXO 1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

No decorrer da carreira profissional de um docente este tem inúmeras competências a cumprir, na tentativa de ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, sempre em comunicação e interação com o Diretor de Turma e/ou Encarregados de Educação.

Na perspectiva de conhecer bem os alunos, visto que cada um deles é único, e também na perspectiva de adotar as melhores estratégias para cada um, o estudo da caracterização da turma fornece informações importantes ao docente. Deste modo, antes de utilizar estratégias e meios de ensino, o docente deverá conhecer a população com que vai trabalhar, conseguindo assim individualizar o ensino, resolver de uma forma mais eficaz alguns problemas que possam surgir, melhorar a sua competência pedagógica e as estratégias a adotar.

Identificação e caracterização da turma:

Os resultados que resumem a caracterização dos 21* alunos da turma B do 7.º ano são os seguintes:

- Turma constituída maioritariamente por alunos do género masculino (16 rapazes e 5 raparigas);
- A média de idades da turma é de 12,3 (12anos).

Vida escolar:

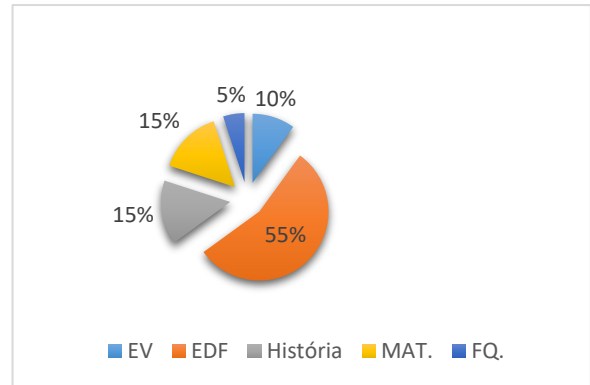
- Esta turma é uma fusão de duas turmas diferentes e um aluno chegou já no decorrer do ano letivo proveniente de outra escola;
- Este mesmo aluno reprovou no 7º ano de escolaridade.

*Mais 2 alunos entraram no decorrer do 2º Período. Perfazendo o total de 23 alunos.

– Disciplina preferida?

Relativamente à disciplina preferida, as respostas variam entre 5 disciplinas.

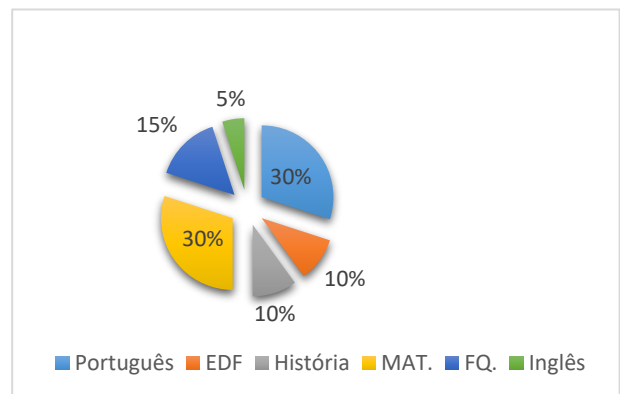
- Educação Visual - 2 Alunos;
- Educação Física- 11 Alunos;
- História - 3 Alunos;
- Matemática - 3 Alunos;
- Física – Química - 1 Aluno.



– Disciplina com maiores dificuldades?

A grande maioria dos alunos admite que a Matemática e o Português são as disciplinas que apresentam maior dificuldade.

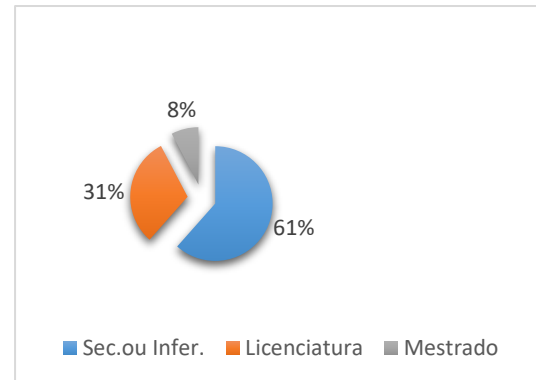
- Ed. Física - 2 alunos;
- Física – Química - 3 alunos;
- Matemática - 6 alunos;
- Inglês - 1 aluno;
- História - 2 alunos;
- Português - 6 alunos.



Situação Familiar:

Nem todos os alunos souberam responder, quando perguntámos acerca das habilitações dos pais. Seguem-se os resultados que obtivemos:

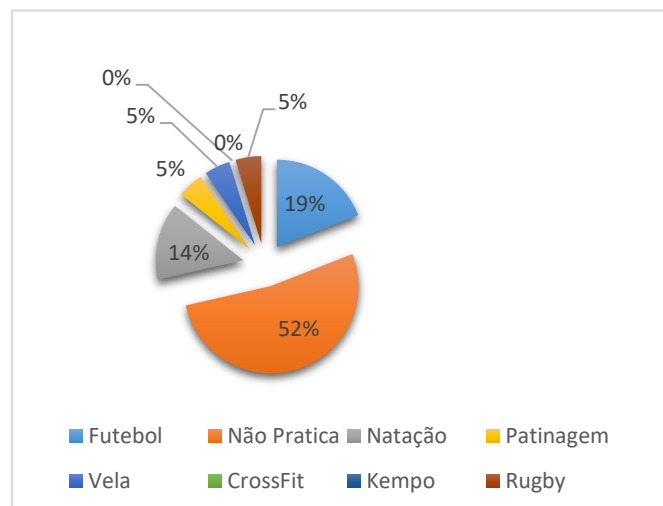
- Licenciatura – 12 pais;
- Ensino Secundário ou Inferior – 24 pais;
- Mestrado – 3 pais.



Hábitos desportivos:

Quanto aos hábitos desportivos dos alunos do 7ºB, a modalidade mais representada é o Futebol com 4 alunos federados a praticar. Podemos verificar também que 52% não pratica qualquer modalidade, o que poderá ser um motivo de preocupação para um futuro próximo, tendo em conta que este número tem vindo a aumentar nos últimos anos.

- Crossfit - 1aluno;
- Futebol - 4 alunos;
- Não pratica - 8 alunos;
- NataçãO - 3 alunos;
- Kempo - 1aluno;
- Rugby - 1aluno;
- Patinagem - 1aluno;
- Vela - 1 aluno.



ANEXO 2 – Rotação de Espaços

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL

ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA

1ª SEMANA

EDUCAÇÃO FÍSICA

1º Período

MANCHA HORÁRIA – 2016/2017

	Segunda-feira 19/09/2016					Terça-feira 20/09/2016				Quarta-feira 21/09/2016					Quinta-feira 22/09/2016				Sexta-feira 23/09/2016			
	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2
08.30 - 09.15		5A	7F			7C	9B	7F		5B	5A	9E			8E							
09.15 - 10.00	8A	5A	7F			7C				5D	8E	9E		7ED	8E						7CD	
10.15 - 11.00	5C	6C	6A	7D		7D	9F	8B		7E	9A		7B			6E	9D			5B	6D	9C
11.00 - 11.45	5C	6C	6A		7GD	7D	9F	8B		7E	9D	9F	7B		7C	6E	9D			5B	6D	9C
12.00 - 12.45	5D	6B	6D	9B	8CD	7G				5E		8D			8A	6A	9E	6C		5E	8ED	
12.45 - 13.30	5D	6B		9B		7G				5E	6E	8D			8A			6B		5C		
13.45 - 14.30																						
14.30 - 15.15	7G	8C																			7AD	
15.30 - 16.15	7E	8D	8B			8C	9C	9A							7A	7FD					7BD	
16.15 - 17.00	7A	8BD				8C		9A							7A	7B					8DD	
17.00 - 17.45																						
17.45 - 18.30																						

|- Pavilhão; G2 – Pavilhão (Sala de Ginástica); C1 – Exterior (Campos de Basquetebol/ Setor de Atletismo); C2 – Exterior (Campos de Futebol/Andebol)

ANEXO 3 – Exemplo de Quadro de Extensão e Sequenciação de Conteúdos

Extensão e Sequência de Conteúdos de Basquetebol									
Aula nº	1,2	8,9	10,11	13	14,15	18	21	28,29	
Aula da U.D.	1,2	3	4,5	6	7	8	9	10	
Data	21/set	12/out	17/out	31/out	02/nov	14/nov	21/nov	7/dez	
Tipo de Avaliação	Diag.	Formativa						Sum.	
Função Didática									
Conteúdos	Receção	Av. Diagnóstica (Passe de Ombro, Passe Picado, Receção)	I	E	E	E	E	C	Sumativa
	Passe de Ombro		I	E	E	E	E	C	
	Passe Picado		I	I	E	E	E	C	
	Drible de Progressão		-	-	-	-	E	E	
	Remate em Apoio		-	I	E	E	E	C	
	Remate em suspensão		-	I	E	E	-	C	
	Deslocamentos		-	I	I	E	E	E	
	Noções Defensivas		-	I	I	-	E	C	
	Noções Ofensivas		-	I	I	-	E	C	
	Situação de Jogo		-	I	I	-	E	C	

ANEXO 4 – Exemplo de Plano de Aula







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

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

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):**Reflexão Crítica / Relatório da Aula:**Planeamento da aula:Instrução e Gestão:Clima e Disciplina:Decisões de ajustamento:Aspetos Positivos mais salientes:Oportunidades de melhoria:

ANEXO 5 – Ficha de ensino recíproco para Ginástica de Solo

Alunos Observadores: 1 - _____ 2 - _____

Alunos Observados			1			2		
Elemento Gímnico	Figura	Componentes Críticas	1	2	3	1	2	3
1) Avião		Olhar dirigido à frente;						
		Membros (Inferior e superior) em Extensão;						
		Tronco paralelo ao solo;						
2) Rolamento à frente		Mãos apoiadas no solo, um pouco mais à frente que as pernas, à largura dos ombros;						
3) Meia-Pirqueta		Chamada a dois pés;						
		Impulsão sincrónica dos membros inferiores e superiores em extensão com ½ pirueta;						
		Receção em equilíbrio e simultânea com dois pés juntos.						
4) Rolamento retaguarda		Posição engrupado, queixo ao peito, mãos apoiadas nos ombros;						
		Ao enrolar, coloca as palmas das mãos no solo;						
		Termina com os pés assentes no solo e MI fletidos e MS em extensão à frente;						
5) Tesoura		Impulsão alternada dos membros Inferiores;						
		Troca enérgica dos membros inferiores;						
		Membros Inferiores em extensão;						
6) Roda		Dar início ao movimento com um pé à frente do outro;						
		1ª Perna, de balanço, sai esticada e para cima;						
		Apoio alternado das mãos no solo, na linha do pé da frente;						

- **Legenda:** MS – membros superiores e MI – membros inferiores

- 1- Não executa;
- 2- Executa com alguns erros;
- 3- Executa corretamente;

- Assinala com um "X" a opção que achares mais ajustada ao teu colega.

ANEXO 6 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica

		Gestos técnicos		
		Rolamento à frente	Salto em Extensão com meia volta	Rolamento à retaguarda
N	Aluno			
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

Legenda

I- Introdutório

E-Elementar

A- Avançado

ANEXO 7 – Relatório da Avaliação Diagnóstica

Tabela de Avaliação Diagnóstica Geral

Educação Física 7ºB

Nº	Futebol	Basquetebo I	Voleibol	Andebol	Badminton	Ginástica	Atletismo	Obser
1	E	E	E	E	E	E	E	
2	E	I	I	E	I	I	E	
3	I	I	I	I	I	I	I	
4	I	I	I	I	I	I	I	
5	E	E	E	E	E	E	E	
6	E	I	I	E	I	I	E	
7	I	I	I	E	I	I	I	
8	I	E	I	E	E	I	I	
9	I	I	I	I	I	E	I	
10	E	E	I	I	I	I	I	
11	E	E	E	E	E	I	A	
12	I	I	I	I	I	I	I	
13	I	I	I	I	I	I	I	
14	E	I	I	I	I	I	E	
15	E	E	I	I	I	I	I	
16	E	E	I	E	I	I	E	
17	E	E	E	E	E	I	E	
18	I	I	I	I	E	I	E	
19	E	E	E	E	E	E	A	
20	I	I	I	I	I	I	I	
21	I	E	E	E	E	E	E	

Legenda: I – Introdotório; E – Elementar; A – Avançado;

OBSERVAÇÕES/ OBJECTIVOS / ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Observações:

De uma forma geral, denota-se que os alunos estão num nível introdutório e alguns alunos com bastantes dificuldades em várias matérias. Assim, os conteúdos programáticos a abordar, terão de ir de encontro às necessidades dos alunos.

Objetivos em todas as matérias:

- Fazer com os alunos que têm mais dificuldades passem para o patamar dos alunos de nível elementar.
- Fazer com que os alunos de nível elementar passem para o nível avançado.
- Tomar opções motivantes para os alunos que estão sem dificuldades se empenharem de modo a evoluírem no seu patamar.

Estratégias:

- **Andebol:** Focar a atenção em conteúdos essenciais à matéria como: Passe, Recepção, Finalização (remate). Utilizar situações analíticas no início das aulas, se utilizar jogo reduzido os alunos não ficarão com a ideia de como é o jogo formal de andebol, e, conseqüentemente perderiam a noção dos espaços a ocupar e das posições a tomar, visto ser uma matéria que nunca tiveram contacto, então, o objetivo principal das aulas será começar a introduzir as regras formais e como preencher os espaços em campo.
- **Ginástica de Solo:** Fazer com que todos os alunos façam os elementos de base corretamente, fazer com que todos os alunos passem a executar os elementos exigidos no nível introdutório

e avançar para o nível elementar. Promover sempre a execução dos elementos em sequência, pois, por exemplo, assim, como no andebol um passe bem realizado em situação analítica pode não ser bem realizado em jogo, e como o andebol não faz sentido sem jogo, na ginástica fazer um elemento em isolado não faz sentido, faz sentido, sim, realizar um conjunto de elementos. Para além disso, vou promover o ensino em vaga, e situações lúdicas de aprendizagem.

- **Voleibol:** Fundamentar o passe, a manchete, o serviço por baixo (não só tecnicamente como também em função da situação), fundamentar o objetivo de jogo e as regras de jogo. Começarei por jogos de 2X2 ou 3x3, aumentando o número à medida que os alunos evoluem.
- **Basquetebol:** Fundamentar aspetos base, como o drible de progressão e proteção, os lançamentos de apoio e na passada, passes de peito e picado e posteriormente avançar para alguns aspetos táticos. Utilizar jogos reduzidos, simplificados e condicionados.
- **Ginástica de Aparelhos:** Os alunos no mini-trampolim demonstraram um nível médio no geral, denotando apenas que a elevação está baixa o que poderá dificultar na aprendizagem de novos elementos. No salto ao eixo o nível foi um pouco mais baixo.
Melhorar um pouco a corrida de aproximação ao trampolim e na receção no colchão, para poder implementar elementos mais complexos.
- **Futebol:** Fundamentar aspetos base, como o passe e a receção da bola, o remate e posteriormente avançar para alguns aspetos táticos, para que os alunos comecem a terem uma melhor distribuição pelo espaço. Utilizar jogos reduzidos, simplificados e condicionados.

ANEXO 8 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa

N.º	Nome	Observações das capacidades motoras	Atitudes
1		Bom: Desempenha com facilidade os gestos técnicos e bom posicionamento em campo.	Bom +
2		Bom -: deve melhorar o lançamento na passada.	Suficiente +
3		Suf: dificuldade nos gestos técnicos, Dificuldade no drible de proteção.	Bom
4		Suf: dificuldade nos gestos técnicos, Dificuldade no drible de proteção e progressão.	Bom
5		Bom -: deve melhorar o lançamento na passada.	Suficiente +
6		Suf: dificuldade nos gestos técnicos, Dificuldade no drible de proteção e progressão.	Suficiente -
7		Bom -: deve melhorar o lançamento na passada.	Suficiente +
8		Suf+: Deve melhorar no posicionamento em campo.	Suficiente
9		Suf: dificuldade nos gestos técnicos, Dificuldade no drible de proteção.	Bom
10		Suf: dificuldade nos gestos técnicos, Dificuldade no drible de proteção.	Suficiente +
11		Bom: Desempenha com facilidade os gestos técnicos e bom posicionamento em campo.	Bom+
12		Suf: dificuldade nos gestos técnicos, Dificuldade no drible de proteção e progressão.	Insuficiente+
13		Suf: dificuldade nos gestos técnicos, Dificuldade no drible de proteção e progressão.	Bom +

ANEXO 9 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

		Passe	Receção	Remate em Apoio	Situação de jogo
Nº	Aluno				
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Legenda:

Nível	Descrição
Avançado - 5	O aluno realiza corretamente as ações técnicas e táticas.
Elementar (+) - 4	O aluno realiza sem dificuldades, mas com alguns erros, as ações técnicas e táticas.
Elementar - 3	O aluno realiza com algumas dificuldades as ações técnicas e táticas.
Introdutório (+) - 2	O aluno realiza com muitas dificuldades as ações técnicas e táticas.
Introdutório - 1	O aluno não realiza as ações técnicas e táticas.

ANEXO 10 – Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores

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



QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – professores.

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

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

A – Dados Pessoais (para cada item assinale com X uma opção)

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

B – Dados Profissionais (para cada item assinale com X uma opção)

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

C – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

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

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

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

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

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

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

<i>São fatores de indisciplina...</i>	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 palavras						
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
13g. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente						
13h. Não traz o material necessário						
13i. Não faz o trabalho de casa						
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula						
13k. Insulta/ameaça colegas						
13l. Agride colegas						
13m. Não ajuda colegas						
13n. Utiliza material de colegas sem autorização						
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor						
13q. Provoca/goza com o professor						
13r. Não obedece a ordens/instruções						
13s. Insulta/ameaça o professor						
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado						
13u. outro (especifique):						

E – PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

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

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

	Frequência				Impacto na disciplina da aula		
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem impacto	Impacto indireto	Impacto direto
151a. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?							
151b. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?							
151c. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?							
151d. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?							
152a. Inicio a aula no horário definido?							
152b. Controlo a entrada dos alunos na aula?							
152c. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?							
152d. Procuo iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?							
153a. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou 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	As 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. Procuro manter as rotinas de organização das atividades?							
155d. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?							
155e. Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?							
155f. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?							
155g. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?							
156a. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?							
156b. Evito os tempos mortos na aula?							
156c. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividade?							
156d. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?							
157a. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?							
157b. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?							
157c. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?							
157d. Supervisiono a saída dos alunos?							

16 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.

No seu caso particular, como reage à ocorrência de situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (indique a frequência de cada reação em cada uma das situações)

Perante situações de MENOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
161a. Ignoro				
161b. Faço advertência no momento da infração				
161c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação				
161d. Aguardo 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. Aguardo 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 11 – Certificado VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



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 FCDEF-UC

(Prof. Doutor António José Figueiredo)