

JOANA PAQUETE FARIA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA COM  
JARDIM DE INFÂNCIA PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA TURMA 9ºF NO ANO LETIVO 2016/2017**

*Indisciplina e disciplina - percepções de alunos quanto à gravidade e frequência.*

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**JOANA PAQUETE FARIA**

**Nº 2012178825**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA  
INTEGRADA COM JARDIM DE INFÂNCIA PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA  
TURMA 9ºF NO ANO LETIVO 2016/2017**

*Indisciplina e disciplina - percepções de alunos quanto à gravidade e frequência.*

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

**Orientador: Professor Doutor Miguel  
Fachada**

**COIMBRA**

**2017**

**Esta obra deve ser citada como:**

Paquete, J. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia junto da Turma 9ºF no ano letivo 2016/2017*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Joana Paquete Faria, aluna nº 2012178825 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

14 de Junho de 2017

---

(Joana Paquete Faria)

**Ao meu irmão, que é a estrela que me guia em todos os meus percursos na vida, tanto académica como pessoal.**

## AGRADECIMENTOS

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas à minha mãe, que tornou possível todo este percurso académico e que me apoiou incondicionalmente durante todo ele.

À minha avó, que apesar das suas limitações, fez os possíveis e impossíveis para me acompanhar durante todas as etapas da minha vida até agora percorridas.

Aos meus amigos “de casa” que apesar da minha ausência física durante este ano letivo, nunca deixaram de me acompanhar.

Aos meus colegas da licenciatura que se tornaram amigos para a vida e com os quais partilhei alguns dos melhores momentos da minha vida académica e pessoal.

Às minhas colegas de estágio, Joana Matilde e Maria Monteiro, pelo companheirismo, pela dedicação, pela amizade que construímos e pela força de vontade e motivação que transmitimos umas às outras, facilitando e alegrando o decorrer do nosso estágio pedagógico.

Aos professores Edgar Ventura e Miguel Fachada pela disponibilidade, orientação e transmissão de conhecimentos ao longo deste ano letivo.

À escola EB/JI Prof. Dr. Ferrer Correia e todos os seus docentes e não docentes, por nos terem recebido tão bem e por terem contribuído para um estágio pedagógico num ambiente que se tornou familiar.

Não poderia deixar de agradecer à turma 9<sup>o</sup>F pelo seu empenho, colaboração e gosto pela disciplina de Educação Física, e por terem tornado esta experiência uma das melhores da minha, ainda curta, vida.

## RESUMO

O Estágio Pedagógico trata-se da aplicação de todos os saberes recolhidos nos anos de formação anteriores, passando da teoria à prática e realizando a transição de aluno para professor, na experiência de professor estagiário num contexto escolar real. Este é o momento em que, sempre visando as aprendizagens dos alunos, o docente deve criar nas suas aulas um clima propício a aprendizagens, através de um bom planeamento, de uma boa realização e da avaliação das suas práticas. O relatório final de estágio surge como o produto final do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, representando todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos dois anos que este engloba. O caso aqui apresentado é referente ao Estágio Pedagógico que foi realizado na Escola Básica e Integrada Prof. Dr. Ferrer Correia, no ano letivo de 2016/2017, no âmbito da disciplina de Educação Física. Dividido em três grandes capítulos, este documento engloba: a contextualização da prática pedagógica desenvolvida, onde são referidos alguns elementos fundamentais na prática pedagógica desenvolvida; a análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida, onde são descritos e analisados os diferentes momentos da prática pedagógica; e o aprofundamento do tema problema, que se debruça sobre a perceção da gravidade e frequência de comportamentos de indisciplina em alunos institucionalizados e não institucionalizados.

**Palavras-chave:** Educação Física. Prática Pedagógica. Indisciplina. Alunos institucionalizados.

## **ABSTRACT**

*The teacher training consists in the application of all the knowledge acquired during the previous years, going from theory to practice and evolving from student to teacher, in the experience of trainee teacher in a real life context. This is the moment where, regarding the students' learning at all times, the teacher must create during the lessons an auspicious environment to learn, through a good planning, good implementation and a good evaluation of his practices. This final report emerges as the final product of the Master Degree in Teaching PE in Elementary and High School representing all the knowledge acquired throughout this last two years. The case presented is relative to the pedagogical internship that took place in Escola Básica e Integrada Prof. Dr. Ferrer Correia in the school year of 2016/2017, regarding the subject of PE. Divided in three main chapters, this essay includes: the context of the teaching practice, where are named some of the fundamental elements to the above subject; the reflexive analysis of the subject, where the different moments are described and analysed; and the enhanced thought of the problematic issue, which englobes the perception of the gravity and frequency of indiscipline behaviours in institutionalized and non-institutionalized students.*

**Keywords:** *Physical Education. Teaching Practice. Indiscipline. Institutionalized students.*

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA .....	2
1.1 O contexto escolar .....	3
1.2 A turma.....	4
1.3 O grupo de EF e as suas decisões .....	5
CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	6
A- Área das atividades de ensino e aprendizagem .....	6
2.1 Planeamento .....	6
2.1.1 Plano anual .....	7
2.1.2 Unidades didáticas.....	10
2.1.3 Planos de aula .....	13
2.2 Realização .....	15
2.2.1 Instrução .....	16
2.2.2 Gestão .....	20
2.2.3 Clima/Disciplina .....	21
2.2.4 Decisões de ajustamento.....	23
2.3 Avaliação .....	24
2.3.1 Avaliação diagnóstica .....	25
2.3.2 Avaliação formativa.....	27
2.3.3 Avaliação sumativa .....	28
2.3.4 Autoavaliação e heteroavaliação .....	29
2.3.5 Avaliação da prática pedagógica e do processo de ensino .....	30
B- Área das atividades de organização e gestão escolar .....	31
C- Área das atividades de projetos e parcerias educativas.....	32
D- Área ético-profissional .....	34

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA .....	36
3.1 Enquadramento teórico .....	36
3.2 Objetivos do estudo .....	45
3.3 Metodologia .....	46
3.4 Descrição dos resultados .....	49
3.5 Discussão dos resultados .....	57
3.6 Síntese conclusiva .....	59
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES .....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	62
ANEXOS .....	66

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Envolvimento em situações de indisciplina.....	49
---	----

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Envolvimento em situações de indisciplina – frequências relativas. ....	49
Tabela 2- Gravidade dos comportamentos de indisciplina – frequências relativas (amostra global). ....	50
Tabela 3- Frequência dos comportamentos de indisciplina – frequências relativas (amostra global) .....	51
Tabela 4- Distribuição das respostas dos alunos, relativamente à gravidade dos comportamentos de indisciplina, dentro dos subgrupos: não institucionalizados e institucionalizados. ....	53
Tabela 5- Distribuição das respostas dos alunos, relativamente à frequência dos comportamentos de indisciplina, dentro dos subgrupos: não institucionalizados e institucionalizados. ....	56

**LISTA DE ABREVIATURAS**

EF: Educação Física

FB: Feedback

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade(s) Didática(s)

## INTRODUÇÃO

Este documento surge como o produto final do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), representando todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos dois anos que este engloba. O Estágio Pedagógico, que se realiza durante 2º ano do mestrado, é a aplicação de todos os saberes recolhidos nos anos de formação anteriores, passando da teoria à prática e realizando a transição de aluno para professor, na experiência de professor estagiário num contexto escolar real.

A oportunidade de experienciar o papel de professor num contexto real é fundamental na evolução e no aumento de eficácia no ensino. É verificado um aumento significativo da eficácia no que diz respeito às dimensões ensino respeitantes à instrução, organização e clima relacional, num estudo multicaso realizado por Onofre e Jardim (2008) com professores estagiários de Educação Física portugueses. A convivência e partilha com professores experientes na escola, posteriormente revela-se fundamental para que o nosso desempenho enquanto docente seja realizado com sucesso.

Pretende-se relatar neste documento as expectativas iniciais e as vivências experienciadas ao longo deste ano letivo 2016/2017, bem como uma reflexão crítica do trabalho realizado e aplicado na intervenção pedagógica junto da turma 9ºF da escola EB/JI Ferrer Correia. Para este efeito, este documento está dividido em diferentes capítulos que dizem respeito à contextualização da prática pedagógica desenvolvida, à análise reflexiva da prática pedagógica e ao aprofundamento do tema problema.

## CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

Sendo o Estágio Pedagógico (EP) a última tarefa a realizar no percurso académico de quem sonha ser um profissional da Educação Física (EF), logo desde início este é encarado como um desafio a superar. Este desafio inicia-se com um primeiro contato com a realidade escolar, envolvendo no seu contexto o objetivo de promover corretamente o eixo ensino-aprendizagem nos alunos, através de uma prática docente correta e de acordo com os ideais e conhecimentos que aprendemos.

O início do estágio foi esperado com nervosismo, mas também com o entusiasmo de poder transmitir os nossos conhecimentos às crianças e jovens que nos são apresentados e promover nestes o gosto pela prática desportiva que também partilhamos. Estes momentos iniciais foram marcados pela insegurança, devida à inexperiência, pois é evidente que após tantos anos a desempenhar o papel de aluno se torna difícil e temeroso desempenhar atualmente o papel de docente (o nosso maior exemplo e fonte de conhecimentos até ao momento), mas foram também marcados pela certeza de que iríamos dar o nosso melhor para estar ao nível das nossas próprias expectativas ou até superá-las.

De forma a ter sucesso na nossa intervenção pedagógica, foi realizado um Plano de Formação Individual onde foram enunciadas as aprendizagens que pretendíamos alcançar, dificuldades sentidas inicialmente, estratégias para a resolução das dificuldades e pontos fortes e fracos relativos à nossa capacidade de lecionar e planejar. Na superação das dificuldades iniciais, foi fundamental a colaboração dos professores orientadores, que através da transmissão dos seus conhecimentos, aconselhamento com reforço positivo e acompanhamento das nossas práticas nos ajudaram a corrigir e melhorar aspetos fulcrais de um bom planeamento e consequente intervenção pedagógica.

Relativamente ao estágio pedagógico foram definidos objetivos, como: promover as aprendizagens curriculares, executando o processo de ensino/aprendizagem em alinhamento com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e com os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica; maximizar as capacidades físicas e cognitivas específicas da disciplina de EF nos alunos, procurando sempre cumpri-las integralmente e com todas as exigências éticas e

deontológicas que estão associadas a este cargo; criar um clima favorável ao ensino, através de uma boa capacidade relacional e de comunicação, inculcando valores de igualdade e respeito; mostrar originalidade na execução dos planos de aula e escolhas dos exercícios, motivar os alunos e dinamizar a prática de atividade física na escola.

No processo de alcance destes objetivos fomos nos deparando com dificuldades a ultrapassar e aprendizagens a realizar para que pudéssemos aprimorar o nosso planejamento, a nossa intervenção pedagógica e a nossa prática docente no futuro. Diferentes dificuldades foram surgindo ao longo desta experiência pedagógica como foi o caso da definição de objetivos adequados ao nível de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, da definição da extensão e seqüência dos conteúdos a abordar nos diferentes níveis de desempenho, e da realização dos instrumentos de observação para a avaliação dos alunos, bem como a avaliação realizada através de observação direta.

Para a superação das dificuldades que enfrentamos, foram criadas estratégias em colaboração com os professores orientadores que visavam facilitar os processos de avaliação e melhorar a nossa intervenção pedagógica através da observação dos nossos próprios erros. Uma destas estratégias foi a gravação de aulas no início e no fim de cada unidade didática, para que fosse possível uma comparação da evolução realizada. Esta visualização permitiu que tivéssemos uma melhor e maior percepção das nossas dificuldades nas diferentes dimensões pedagógicas. Isto possibilitou-nos uma observação real dos nossos pontos fortes e fragilidades, e conseqüentemente uma reflexão e definição de estratégias/comportamentos para colmatar e superar as nossas lacunas.

### 1.1 O contexto escolar

É importante contextualizar o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, pois todos os fatores inerentes ao contexto em que este foi realizado contribuíram direta ou indiretamente para o desenrolar deste ano letivo. A escola encontra-se num meio envolvente de caráter social específico, uma vez que a proveniência da maioria dos alunos é de famílias desfavorecidas ou instituições de acolhimento de jovens.

Importa referir que o contexto social da escola e o número elevado de alunos institucionalizados, foram o motivo de seleção do estudo mais à frente aprofundado neste relatório.

Destaca-se que esta foi a primeira escola Básica Integrada de Portugal, localiza-se numa pequena povoação que dista 14 km da cidade de Coimbra pertencente ao concelho de Miranda do Corvo, e acolhe alunos desde o jardim de infância, 1º ciclo, 2º ciclo até ao 3º ciclo, incluindo alunos de cursos profissionais e vocacionais. O número total de alunos é 229, sendo que apenas 146 frequentam o 2º e 3º ciclo, sabendo que os restantes se encontram no pré-escolar e 1º ciclo.

A escola disponibiliza para a prática de EF um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de ginástica bem apetrechada, um campo de jogos exterior, uma caixa de areia e um espaço destinado às matérias de velocidade do atletismo. A nível de materiais e equipamentos da escola, esta tem muito boas condições para a prática desportiva, sendo este um ponto favorável para a nossa prática letiva e permitindo a lecionação de diferentes matérias, como é o caso da ginástica de aparelhos, que se torna impossível lecionar sem os necessários materiais.

## 1.2 A turma

O EP foi realizado junto da turma F do 9º ano de escolaridade, uma turma de alunos com gosto pela prática desportiva e com interesse na aprendizagem das matérias abordadas. A turma era constituída por 16 alunos, 12 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com uma média de idades de 14 anos, variando entre 13 e 17 anos.

O comportamento e aproveitamento da turma foi positivo durante todo o ano letivo e os alunos demonstraram sempre bastante entusiasmo e motivação na prática das aulas de EF, bem como uma boa relação e boa comunicação com a professora estagiária responsável pela lecionação das suas aulas. A maioria dos alunos praticava desporto fora da escola e isso foi observado no desempenho que estes apresentaram na globalidade das matérias, que apesar de não ser de excelência era um bom desempenho com o qual foi possível trabalhar de forma motivante e estimulante.

### 1.3 O grupo de EF e as suas decisões

O grupo disciplinar de Educação Física da Escola BI|JI Prof. Dr. Ferrer Correia é formado por 3 professores e o Núcleo de Estágio de Educação Física constituído por 3 estagiárias. O núcleo de estágio foi bem recebido pelo grupo de Educação Física e pela coordenadora de estabelecimento desde o início do estágio, apresentando-nos todas as instalações da escola, materiais, docentes e pessoal não docente. No decorrer do estágio, foi notória por parte dos docentes, uma disponibilidade e apoio total em tudo o que necessitássemos de forma a desempenharmos corretamente a nossa função.

Para a organização do ano letivo e seleção das matérias a abordar, foram necessários ter vários fatores em conta, uma vez que o grupo de Educação Física tem previamente definidas algumas decisões relativas a este processo. Para além de haver uma rotação de espaços (Anexo A) que é definida no início do ano letivo a escola tem definidas as matérias a abordar nos diferentes anos letivos, entre as quais devem ser selecionadas um número de matérias igual ao número de rotações, com base no leque de matérias nucleares definidas no PNEF e de acordo com as condições meteorológicas previstas para cada altura do ano. Para além do referido anteriormente, nas decisões a tomar no planeamento anual, foi tido em conta o projeto educativo da escola e as matérias que nesta estão mais cultivadas, como é o caso do badminton e o ténis de mesa, uma vez que estas são as matérias com mais alunos integrantes no desporto escolar.

Outras decisões tomadas pelo núcleo de estágio e respetivo professor orientador foram a definição da estrutura dos documentos de planeamento, como planos de aula (Anexo B), relatórios de reflexão de aula (Anexo C), unidades didáticas e plano anual e o estabelecimento do ensino como ensino diferenciado por níveis de desempenho dos alunos (introdutório, elementar ou avançado). A existência de um modelo definido idêntico para todos os constituintes do núcleo de estágio facilitou a elaboração dos documentos e a articulação entre todos no que diz respeito ao que deve constar nestes, contribuindo assim para uma uniformização no planeamento letivo. O ensino diferenciado por níveis de desempenho significou o surgimento de dificuldades no planeamento e intervenção pedagógica, uma vez que dentro da mesma unidade de aula teriam de constar tarefas com diferentes graus de dificuldade, adaptadas às

capacidades dos diferentes alunos. Apesar disto, este é um ensino que se adapta às capacidades dos alunos, diferenciando a velocidade e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e que permite estabelecer para todos os alunos objetivos possíveis de concretizar.

No que diz respeito à condição física, esta prevalece como um dos objetivos da Educação Física na escola e para a sua avaliação estão definidos dois períodos em diferentes momentos. Uma avaliação inicial no início do ano letivo, e após a sua exercitação no decorrer de todo o ano, uma avaliação final no 3º período para a verificação dos seus efeitos.

## CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A nossa prática pedagógica englobou quatro diferentes áreas que dizem respeito às atividades de ensino e aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, atividades de projeto e parcerias educativas e à ética profissional. Na análise reflexiva deste relatório serão abordados diferentes temas subordinados a estas quatro áreas.

### A- Área das atividades de ensino e aprendizagem

Esta área diz respeito aos “*três grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do ensino, a Condução do ensino-aprendizagem (realização) e a Avaliação.*” (Guia de estágio, 2016/2017)

#### 2.1 Planeamento

O planeamento é realizado em diferentes níveis (macro, meso e micro), sendo que pode ser passível a ajustamentos em qualquer momento da sua realização ou posterior aplicação. Como refere Bento (1987), “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.”, uma vez que qualquer planeamento quando aplicado no contexto real está sujeito ao inesperado, sendo recorrente a tomada de decisões de ajustamento. Um bom planeamento exige do professor um bom domínio em todos os níveis didático-metodológicos, para que possa existir uma boa definição do essencial a abordar, uma boa adaptação ao contexto e para que haja um compromisso com a potencialização das capacidades dos alunos.

“Para o professor «concentração no essencial» significa ajustar o conteúdo do programa à situação pedagógica concreta. Tem que colocar as exigências objetivas – apresentadas como norma geral no programa – em relação com as possibilidades subjetivas dos alunos das diferentes turmas e com as condições concretas (materiais e temporais) características de cada escola.”

(Bento, 1998, p28)

Realizar um planeamento inclui a tomada de decisão, reflexão e ajustamento a vários níveis, a longo prazo (plano anual de turma), a médio prazo (unidades didáticas) e a curto prazo (planos de aula). O planeamento deve ser orientado por linhas definidas previamente (PNEF, projeto educativo da escola, regulamento interno), principalmente, para qualquer tomada de decisão no planeamento, devem estar em vista os objetivos estabelecidos inicialmente.

### 2.1.1 Plano anual

Um plano anual constitui uma perspetiva global do ano letivo, visando situar e contextualizar o plano de ensino com o local e as pessoas nele envolvidas. Este é um documento orientador para o professor, mas não deve ser interpretado como um guião a seguir à risca, sendo este passível a alterações conforme o desenvolvimento da prática pedagógica. O objetivo fundamental deste plano é elaborar uma sequência lógica e organizada das matérias e respetivos conteúdos indicados no Programa Nacional de Educação Física, de forma a conseguir transmiti-los através de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, tendo em conta as condições existentes em contexto real. Este é o primeiro momento do planeamento e deve ser pensado de forma a ser exequível, organizado, orientado para o fundamental e deve incluir todas as práticas didático-metodológicas estabelecidas para o ano letivo.

Para o início do processo de elaboração de um plano anual, é imprescindível um bom conhecimento do PNEF, dos objetivos neste estabelecidos, das normas definidas e das linhas orientadoras que neste constam. É também da maior importância conhecer o local onde serão lecionadas as aulas, a sua contextualização, a sua estrutura física e os materiais disponíveis, posto isto, a caracterização do meio é algo que deve

constar no início do plano anual, de forma a fundamentar as escolhas nele apresentadas.

Após termos os conhecimentos base acima mencionados, procedemos à seleção de matérias a lecionar e à sua organização numa sequência lógica. O grupo de EF, como referido na contextualização da prática pedagógica, tem definido quais as matérias a lecionar nos diferentes anos de escolaridade, para o 9º ano prevê-se que sejam lecionadas as matérias: Futsal; Voleibol; Basquetebol; Andebol; Ginástica de aparelhos; Ginástica acrobática; Atletismo (velocidade/barreiras e estafetas); Patinagem; Badminton; Corfebol. Podemos constatar que as matérias previstas pelo grupo de EF contemplam a maioria das sub-áreas que constituem a extensão de Educação Física, e apesar do número elevado (dez) de matérias previstas são selecionadas apenas oito, tendo em conta que no mapa de rotação de espaços ficaram estabelecidas oito rotações, com a duração de quatro semanas cada uma.

A seleção das matérias a abordar foi realizada consoante os espaços disponíveis e não consoante as características dos alunos, correndo o risco de tal se refletir, posteriormente, no ensino-aprendizagem posteriormente no processo de ensino-aprendizagem em atitudes de desmotivação e de pouco interesse. Para evitar estas consequências, uma solução poderia ser envolver os alunos no processo de construção do currículo da turma, numa seleção das matérias orientada pelos professores, em que os alunos escolhem, de uma panóplia de matérias que lhes é apresentada, determinadas matérias das diferentes sub-áreas.

“Estabelece-se desta forma, um modo de funcionamento em que a sequência de abordagem das "matérias" é determinada pelo esquema de "rotação" das turmas pelos espaços de aula ("roulement"), e em que o tratamento de uma matéria em cada turma circunscreve-se ao "bloco" de aulas que lhe são distribuídas no espaço correspondente a essa matéria. Assim, a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, "ditadas" pela avaliação inicial) mas sim, dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações. “

(Bom, L et al *in* PNEF, 2001, p.22)

Esta distribuição das matérias no ano letivo representa uma periodização por blocos de matéria. Neste tipo de calendarização das matérias não há regularidade no ensino (há uma reduzida exercitação das matérias e em períodos muito distantes) e este apresenta-se massivo, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos. A periodização por blocos simplifica o processo de planeamento, no entanto não tem o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, pois baseia a seleção das matérias na rotação de espaços definida e não nos interesses dos alunos.

De seguida foram estabelecidos os objetivos para cada modalidade a abordar, com base nos objetivos estabelecidos pelo PNEF para o 9º ano de escolaridade, sabendo que estes poderiam estar sujeitos a alterações e adaptações consoante os resultados das avaliações diagnósticas, pois como sustenta Siedentop (1983), os professores que planeiam não têm dificuldades em estabelecer objetivos alternativos, o problema é escolher da grande variedade apresentada no programa, aqueles que são prioritários, sempre lembrando que os objetivos programados devem ser alcançáveis.

O plano anual engloba o plano anual de atividades, para que estejam assinalados os pontos altos desportivos, de forma a unir a atividade desportiva extraletiva e o ensino da EF. Estas atividades englobaram torneios de diferentes matérias, as atividades do desporto escolar, as atividades organizadas pelo núcleo de estágio (dia paralímpico e caça ao ovo) e a descida do rio Mondego realizada no final do ano letivo. Durante todo o ano letivo participámos com entusiasmo nas atividades previstas neste plano, de modo a nos integrarmos ao máximo nas atividades da escola e do grupo de EF.

Este documento orientador engloba também as estratégias gerais e específicas a utilizar nas diferentes matérias, tal como os estilos de ensino por que optámos no decorrer do nosso estágio.

Na elaboração do plano anual fomos confrontados com algumas dificuldades, nomeadamente o facto de termos que definir os objetivos finais, e isso tornou-se complicado devido à inexperiência. Isto porque, uma vez que não observámos as matérias no início do ano letivo (apenas no início de cada unidade didática), revelou-se difícil definir objetivos a atingir. No entanto, o plano anual é um plano que está em

constante alteração, e no decorrer do ano letivo, com as aprendizagens realizadas a nível do planeamento, conseguimos ir retificando e melhorando o conteúdo do documento em questão.

### 2.1.2 Unidades didáticas

As unidades didáticas (UD) constituem um documento de apoio ao professor, para que este possa basear a sua atividade em objetivos precisos, de forma a transmitir a matéria aos alunos de forma sistematizada. Para Bento (1987) a unidade didática deve dar resposta às questões: Para quê?, O quê?, Como?, Quando? e Com quê?, devendo assim ficar nesta estabelecidos os objetivos a alcançar, os conteúdos e estratégias utilizadas para a concretização desses objetivos, a sua sequência de introdução e exercitação, os recursos necessários e as formas de avaliar se estes objetivos foram alcançados ou não.

A estrutura das unidades didáticas foi comum a todas as professoras estagiárias que constituem o núcleo de estágio e incide na história da modalidade, caracterização da modalidade e regras da mesma, objetivos adequados às capacidades da turma, conteúdos técnicos e táticos a introduzir e respetivas componentes críticas, progressões pedagógicas para a introdução e exercitação desses conteúdos, estratégias de ensino a utilizar na lecionação da modalidade, as diferentes avaliações realizadas em diferentes momentos da UD e um balanço final sobre o trabalho planeado e realizado.

Importa referir que toda a documentação que suporta o que é apresentado na unidade didática foi realizada pela professora estagiária da turma e refere-se às análises e reflexões das avaliações realizadas, quadros de sequência e extensão de conteúdos e justificação das opções tomadas, designação dos grupos de desempenho e conclusões retiradas da observação dos alunos. Para as decisões tomadas e apresentadas nestes documentos, para além da opinião reflexiva pessoal, estiveram sempre presentes as linhas orientadoras do programa nacional, o contexto da escola e da turma, e as opiniões do orientador e colegas de estágio.

As unidades didáticas começaram a ser construídas antes do início da lecionação da modalidade, como estratégia para adquirir mais conhecimentos sobre a caracterização das matérias e inerentes regras, mas para a construção total era necessário primeiro realizar a avaliação diagnóstica uma vez que tanto os objetivos como os conteúdos a introduzir e exercitar devem ser adaptados ao desempenho dos alunos, que só através de uma observação inicial pode ser determinado. Posto isto, a avaliação diagnóstica foi sempre realizada no início de cada UD de forma a aferir com maior precisão o nível de desempenho (conhecimentos e aptidões) dos alunos no momento.

Após a observação inicial dos alunos tornou-se então possível definir as suas dificuldades, localizá-los num nível de desempenho (introdutório, elementar e avançado) e definir os objetivos e conteúdos de acordo com as suas capacidades. Esta foi uma das maiores dificuldades que tivemos de ultrapassar na realização das UD, inicialmente apresentávamos muitas dificuldades na diferenciação dos objetivos por grupo de nível e na seleção dos conteúdos a abordar. Após uma análise reflexiva dos objetivos estabelecidos para cada nível, adotámos a estratégia de construir uma grelha com as diferentes habilidades que são necessárias em cada nível de desempenho, tornando mais fácil a colocação dos alunos no seu nível correspondente e a definição de conteúdos que cada nível deve dominar. A realização destas tabelas para as diferentes matérias veio facilitar a tarefa da realização da tabela de extensão e sequência de conteúdos.

No que diz respeito à extensão e sequência dos conteúdos, em todas as UD elaboradas comprometemo-nos a abordar os conteúdos de forma gradual, partindo do mais simples para o mais complexo. Para os diferentes níveis de desempenho fomos aumentando, progressivamente, o nível de exigências das situações de prática e introduzindo progressivamente novos conteúdos. Tivemos em conta o princípio da repetição através da definição de poucos objetivos, mantendo os conteúdos abordados presentes de aula para aula e sendo consistentes na organização das aulas.

Há que ter em conta que as capacidades condicionais e coordenativas fizeram parte de todas as extensões de conteúdos realizadas em todas as matérias, uma vez que um dos objetivos estabelecidos refere-se à melhoria da condição física dos alunos.

Nalguns casos estas capacidades foram exercitadas através de exercícios específicos para isso (circuitos ou estações), mas de modo a que toda a prática das aulas fosse contextualizada com as matérias a abordar, a exercitação destas capacidades estava englobada nos objetivos da maioria dos exercícios das aulas.

As estratégias a utilizar foram também definidas em cada unidade didática tendo em conta a modalidade que se estava a abordar, uma vez que as estratégias para lecionar uma modalidade individual diferem das estratégias utilizadas para lecionar uma modalidade coletiva. Posto isto, no geral, as matérias coletivas foram abordadas através de formas jogadas utilizando o modelo de ensino dos jogos para a compreensão e as matérias individuais foram abordadas através de exercícios mais analíticos. A utilização de formas jogadas nas matérias coletivas revelou ter os seus pontos fortes, mas também as suas debilidades.

A utilização do *modelo de ensino dos jogos para a compreensão* aproxima as situações realizadas em aula de situações de contexto real, estimula a tomada de decisão por parte dos alunos, traz mais motivação aos alunos uma vez que estão em situações de jogo e permite a introdução das regras e formas de execução no momento exato de aplicação destes conhecimentos (Graça, 1994). No entanto, quando os alunos demonstravam grandes dificuldades não se envolviam nas situações de jogo e tornavam-se apenas espectadores do jogo dos colegas. A utilização de exercícios mais analíticos poderia responder a estas debilidades dos alunos, uma vez que fragmenta o jogo em exercícios mais simples que exercitam os gestos técnicos das matérias e que, devido à sua menor complexidade, estimulam nos alunos uma maior auto-estima e confiança pois estes sentem-se mais envolvidos na prática dos exercícios.

Também para nós, professoras estagiárias, este modelo de ensino revelou fatores positivos e outros negativos, sendo que estes últimos são ultrapassados através da prática. Inicialmente tínhamos dificuldades na idealização e seleção de exercícios que fossem adequados a este modelo de ensino e a organização dos exercícios tornavam mais complicado o controlo da aula e o fornecimento de feedback. Observar os erros em formas jogadas requer maior capacidade de observação do professor e maior perceção destes erros, esta capacidade foi desenvolvida ao longo do ano de estágio e agora podemos dizer que estas dificuldades foram ultrapassadas.

A realização dos balanços finais revelou-se um dos maiores momentos de aprendizagem na totalidade das unidades didáticas e um momento de autoavaliação da nossa prática. Através destas reflexões foi possível verificar se o planeamento, a realização e avaliação resultaram em benefícios e melhorias para os alunos, se a planificação efetuada permitiu uma realização adequada às condições da turma e de acordo com os programas, e permitiu-nos analisar a nossa prática docente de forma a descobrir as nossas debilidades e/ou pontos mais positivos tornando possível a definição oportunidades de melhoria no futuro.

### 2.1.3 Planos de aula

O plano de aula representa o nível “micro” do planeamento, caracterizando-se por ser um planeamento a curto-prazo que é desenvolvido tendo em conta o contexto real da sala de aula. Esta fase do planeamento apoia-se em todas as fases realizadas anteriormente e deve estar de acordo com o que nestas está definido.

Sendo o plano de aula uma ferramenta pedagógica utilizada constantemente, o núcleo de estágio definiu uma estrutura fixa e prática que permite uma fácil consulta, dando ênfase a alguns aspetos fundamentais: duração dos exercícios, tarefas/situações de aprendizagem, descrição/organização das tarefas, objetivos específicos, componentes críticas e critérios de êxito dos exercícios. O modelo definido pelo núcleo de estágio, apresenta primeiramente um cabeçalho onde se encontra a identificação do professor, a unidade didática que se vai lecionar, data da aula, número de aula no plano anual e número de aula da UD, o espaço onde esta irá ser realizada, os objetivos da aula, funções didáticas, material necessário para a sua concretização e o sumário da aula.

Com base no que refere Bento, “a aula de educação física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: Parte preparatória, parte principal e parte final.” (1998, p. 152) e por isso, o nosso modelo de plano de aula faz a distinção entre estas diferentes partes da aula. A parte inicial da aula diz respeito à chegada dos alunos, instrução inicial onde são apresentados os objetivos da aula e um período de aquecimento cujo o objetivo deve ser realizar uma

ativação geral do organismo para a prática desportiva e aumentar a pré-disposição para a realização das tarefas da parte fundamental. A parte fundamental da aula são aplicados exercícios que visem o cumprimento do objetivo geral da aula, mas com objetivos específicos a cumprir, é nesta parte da aula que deve ser transmitida maior quantidade de informação, prescrevendo um grande número de *feedback* direcionado à prática dos alunos. Também a intensidade da prática dos alunos deve ter o seu expoente máximo na parte fundamental da aula. A última parte integrante do plano de aula trata-se da parte final e diz respeito ao retorno à calma e à realização de um balanço final da aula que deve incidir nos conteúdos abordados, questionamento aos alunos e por parte dos alunos e deverá também incluir uma preparação para a aula seguinte.

Na elaboração dos planos de aula, tentámos sempre manter uma sequência lógica dos exercícios, tentando que os grupos de alunos se mantivessem constantes, de forma a reduzir os tempos de transição entre exercício. Esta estratégia tem também como base a complexidade dos exercícios, passando de exercícios mais analíticos e reduzidos para tarefas mais aproximadas de situações reais como: formas jogadas, situações de jogo reduzido até à situação de jogo formal, jogos de cooperação e de competição.

Para a elaboração dos planos de aula é necessário ter em conta o objetivo da aula e a sua função didática, de forma a tentar apresentar exercícios estimulantes para os alunos, mas que tenham metas que vão ao encontro do objetivo geral da aula e dos objetivos finais da UD. Por vezes tornou-se árdua a tarefa de selecionar exercícios que cumprissem os objetivos da aula e que fossem adequados ao nível dos alunos, uma vez que trabalhámos por grupos de níveis. Incluir na mesma aula exercícios com diferente grau de dificuldade, ou até mesmo com objetivos diferentes, influenciava diretamente a instrução, uma vez que esta seria também diferente para cada nível – o que leva a professora a ter que ser objetiva e curta na sua instrução para não gastar demasiado tempo de prática motora.

No final de cada plano de aula eram planeados previamente os grupos de trabalho da aula, esta foi uma estratégia utilizada para trabalhar com grupos homogéneos/heterógenos consoante os níveis, e também para rentabilizar o tempo de aula diminuindo os tempos de organização. As decisões tomadas no planeamento

da aula vinham fundamentadas num pequeno texto realizado no final de cada plano de aula.

Através das considerações realizadas após a aplicação de cada plano de aula, que refletiam sobre o planeamento e realização da aula, conseguimos ir ponderando o trabalho realizado, analisando pontos a melhorar e fomos aprimorando o nosso planeamento.

Algo que constatámos ao longo deste estágio pedagógico foi as diferenças entre a realização de um plano de aula de noventa minutos e a realização de um plano de aula de quarenta e cinco minutos. Tentámos que a introdução de conteúdos acontecesse maioritariamente nas aulas de noventa minutos, uma vez que têm uma duração maior, utilizando muitas vezes as aulas de quarenta e cinco minutos para a exercitação dos conteúdos anteriormente abordados. A nível da seleção de exercícios, constatámos que esta é diferente em ambas as aulas. Numa aula em que disponibilizamos apenas de trinta minutos de tempo útil de aula, o aquecimento (e as restantes partes da aula) englobaram um menor número de exercícios e estes foram o mais específicos possível para que o objetivo da aula fosse alcançado no curto intervalo de tempo disponível.

## 2.2 Realização

A realização diz respeito à aplicação do que foi definido na fase do planeamento, num contexto real de sala de aula através da intervenção do professor, é a fase de onde retiramos mais aprendizagens através da prática e partilha de experiências. Para Schön (2000), a atividade profissional é um saber-fazer teórico e prático, mas também criativo que permite agir e reagir em contextos diversificados. É o momento em que todos os conhecimentos do professor são postos em prática nas diferentes dimensões de intervenção pedagógica: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.

### 2.2.1 Instrução

A instrução é uma dimensão fundamental no processo de ensino aprendizagem, uma vez que as aprendizagens dos alunos estão associadas uma boa instrução por parte do professor e à qualidade da informação fornecida ao aluno quer na apresentação das tarefas quer no decurso da sua prática, com especial ênfase para o feedback (FB). Segundo Siedentop (1983), esta dimensão consiste em todas as práticas do professor e técnicas de intervenção utilizadas para a transmissão de informação para os alunos.

Nesta dimensão encontram-se englobadas diferentes técnicas de intervenção pedagógica, imprescindíveis para uma correta intervenção pedagógica do docente e para as boas aprendizagens dos alunos, nomeadamente a preleção, a demonstração, o FB e o questionamento, estas devem estar presentes durante toda a duração da aula, articulando-se umas com as outras.

A preleção está presente em diferentes momentos da aula, sendo esta todas as informações que são transmitidas aos alunos respeitante aos exercícios, a sua organização, objetivos específicos, componentes críticas e critérios de êxito. Graça (2001), distingue três diferentes momentos de instrução: a inicial - em que é fornecida a informação sobre a tarefa a realizar; instrução durante a ação – fornecida durante ou após a sua realização e que inclui as intervenções que visam alterar a prática dos alunos; e a intervenção de instrução – quando se interrompe a tarefa e emite informação com o objetivo de influenciar a futura realização do movimento por parte do aluno.

Na nossa intervenção, no início de cada aula tinha lugar uma preleção inicial, que visava, não só preparar os alunos para a prática da aula diminuindo os níveis de agitação habituais, mas também para a verificação de presenças, realização de um balanço da aula anterior, a apresentação dos objetivos da aula e a explicação do primeiro exercício da parte inicial da aula. Uma estratégia utilizada para rentabilizar o tempo de aula e aumentar o tempo de empenhamento motor foi a utilização de tempos de preleção curtos e por vezes utilização de meios gráficos que facilitassem a explicação dos exercícios ou dos gestos técnicos, quando mais sucinta e objetiva for a preleção, mais tempo fica reservado para a atividade física. No final de cada aula é realizada uma preleção final que deve incidir sobre o que aconteceu durante a aula,

uma revisão do que foi abordado de forma a consolidar conhecimentos e preparação da aula seguinte, enunciando, por exemplo, quais os conteúdos que serão abordados.

Fazendo uma referência ao tema geral do estudo (disciplina e indisciplina) realizado no âmbito do estágio curricular, verifiquei que no contexto de aula, reduzidos tempos de instrução contribuem para um menor número de comportamentos de indisciplina. Quanto maior for o tempo destinado à prática de atividade física, menos tempo disponível os alunos têm para se desviar das tarefas.

Em simultâneo com a preleção, no momento de introduzir conteúdos e explicar o funcionamento dos exercícios, foi utilizada a demonstração para que os alunos tivessem em vista um modelo a seguir. Para além de ser utilizada na introdução dos exercícios e conteúdos, foi também utilizada demonstração nas interrupções de tarefas como forma de feedback visual para os alunos. O modelo utilizado para as demonstrações deve ser o mais aproximado possível a uma prática correta, posto isto, os modelos utilizados no decorrer do ano letivo foram variando entre a professora, os alunos e meios auxiliares visuais em formato papel ou vídeo. Nas matérias em que a professora tinha uma boa execução, esta realizou a demonstração e ao mesmo tempo foi dando instrução aos alunos, de forma a que estes associem ao modelo que observam as informações concretas sobre aquilo que devem realizar. Em todas as situações em que se realizou a demonstração foram tidos em conta fatores como: a colocação dos alunos – que deve permitir observar a execução de diferentes ângulos e na sua globalidade; a realização – que deve demonstrar todas as fases do exercício e uma execução correta; e a transmissão de informações – que deve ser simultânea à execução e deve ser objetiva em relação a pontos-chave e/ou componentes críticas da execução. Noutras matérias, como a ginástica, como a professora não demonstrava uma correta execução, foram utilizados meios audiovisuais ou alunos praticantes da modalidade, por apresentarem um bom domínio dos conteúdos e uma correta execução. No balanço final da aula, de forma a consolidar os gestos abordados, foi utilizada também a demonstração.

Uma componente muito importante da instrução é o FB, pois é este que vai dar ao aluno a informação sobre a sua prática, os seus erros e componentes a melhorar.

O FB deve ser utilizado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, mas deve ser utilizado de forma correta, pois uma prescrição de FB errada ou descontextualizada pode levar a uma prática incorreta. O FB deve ser utilizado de forma a que influencie a qualidade do empenhamento motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa tendo em conta os objetivos a atingir, este deve ser direcionado para o foco de aprendizagem, e deve conter conteúdos específicos – de carácter descritivo ou prescritivo – e pode ser auditivo, visual, misto ou quinestésico. Esta técnica de intervenção pedagógica é uma informação de retorno sobre a prática com o objetivo de promover as aprendizagens e melhorar a performance dos alunos.

*“One way to ensure the best use of practice time is to supervise it actively, to move around the space, to find ways through prompting and feedback to let students know that they are being supervised and are being held accountable for engaging in the task.”*

(Siedentop, 1983, p. 197)

Para que possa existir informações sobre a prática do aluno, é necessário que o professor mantenha esta prática sob observação durante todo o processo. A tarefa de observação dos alunos e fornecer FB relativo à sua prática revelou-se mais complicada em aulas que eram lecionadas em espaços mais amplos, em aulas que os alunos tinham tarefas diferentes para realizar, e em situações de formas jogadas e jogos reduzidos. Neste sentido, a correta e frequente circulação pelo espaço e a constante observação da execução dos alunos revelaram-se práticas essenciais e determinantes para que o FB fosse fornecido corretamente e de acordo com a real prática dos alunos.

Na intervenção da professora estagiária, foi sempre mostrada a intenção de fornecer aos alunos o maior número de FB quanto possível e que este fosse o mais direcionado e específico possível. O conhecimento sobre as matérias é fundamental para que o professor consiga observar a prática dos alunos, detetar o erro e fornecer estratégias de correção para esse erro, e essa foi uma dificuldade com que nos deparámos em algumas matérias. Para ultrapassar esta dificuldade na deteção do erro o núcleo de estágio procedeu à elaboração de documentos de apoio ao professor, onde

constavam informações como os conteúdos a abordar, a sua descrição, componentes críticas e erros mais comuns.

Os FB transmitidos foram maioritariamente de afetividade positiva e de valorização do desempenho do aluno, uma vez que isto influencia outras dimensões da intervenção pedagógica como o clima, a gestão e a disciplina. Favorecendo um ambiente de trabalho positivo, criando uma maior disponibilidade e recetividade dos alunos em relação às tarefas e conteúdos e despertando um maior empenho dos alunos, irá resultar numa menor probabilidade de comportamentos inapropriados.

A prática subsequente ao FB deve sempre ser observada de modo a verificar se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento) para de novo diagnosticar e prescrever o FB necessário, ou seja, devemos completar o ciclo de FB. Para melhorar a eficácia do ensino é necessário fornecer FB pertinente e efetuar uma observação preocupada da execução do aluno de forma subsequente ao FB inicial.

Inicialmente na nossa intervenção o FB era demasiado vago, continha pouco conteúdo, e não fechávamos o ciclo de feedback. Com a prática e observação das aulas dos colegas estagiários, tornou-se mais clara a necessidade de fornecer *feedbacks* com informação para que os alunos melhorassem a sua execução ou tivessem perceção que a sua prática estava correta. Melhorámos a nível do conteúdo dos feedbacks e conseqüentemente melhorámos na confirmação do efeito da informação dada aos alunos, observando a prática após correção e fechando o ciclo de FB com um reforço positivo ou nova informação ao aluno. A gravação de aulas e posterior análise ajudou também na perceção das dificuldades que estávamos a ultrapassar e na deteção de pontos a melhorar na intervenção pedagógica. Bento (1998, p.194) afirma que “O registo do ensino, com a ajuda de um gravador, poderá ser, de vez em quando, muito útil e interessante. É bom que todo o professor se ouça, pelo menos uma vez, a «dar aulas» (...) Aquilo que ouve soa diferente da noção que tinha da sua própria linguagem.”

O questionamento foi utilizado para reforçar as aprendizagens através da capacidade de reflexão dos alunos acerca dos conteúdos da aula. Utilizamos esta técnica de intervenção pedagógica maioritariamente nas preleções iniciais e finais de forma a ter uma perceção dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também durante o

decorrer da aula, muitas vezes de forma a captar a atenção dos alunos, pois tinham de estar atentos de forma a responder corretamente. Por vezes, como forma de utilizar um estilo de ensino de descoberta guiada, questionava-se os alunos sobre objetivos dos exercícios e o seu desenrolar, para que estes utilizassem os seus conhecimentos para a formulação da resposta.

Refletindo sobre a prática pedagógica relatada neste documento, podemos constatar que esta foi melhorando ao longo de todo o processo de formação da professora estagiária. Foram utilizadas algumas estratégias para ajudar neste desenvolvimento, como por exemplo a utilização de uma pequena cábula com os tempos dos exercícios durante o decorrer da aula, que ajudou a realizar uma boa gestão do tempo.

A boa relação com a turma, o bom empenhamento e o bom comportamento desta ajudou a que a intervenção pedagógica não tivesse mais dificuldades exteriores acrescidas àquelas que são intrínsecas à professora estagiária. O entusiasmo com que são transmitidos os conhecimentos aos alunos também influencia a maneira como estes captam a informação, e uma característica sempre presente nas aulas foi o entusiasmo e a boa disposição transmitida pela professora e retribuída pelos alunos, proporcionando-se um ambiente propício a boas aprendizagens.

### 2.2.2 Gestão

A gestão eficaz de uma aula depende dos comportamentos do professor que produzem elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados, e, o uso eficaz do tempo de aula (Siedentop, 1983). Para rentabilizar o tempo de aula são necessárias algumas estratégias de gestão pedagógica que podem dizer respeito a diferentes aspetos: a escolha do material, a gestão do tempo, o controlo dos alunos, o número de repetições que os alunos executam durante o tempo parcial da tarefa/exercício organização da aula e um bom planeamento.

Um bom planeamento, que inclua a previsão de curtos tempos de transição e de instrução é a base de uma boa gestão de aula. No nosso planeamento estava previsto o tempo disponibilizado para a instrução dos exercícios, e na sequência dos exercícios

tínhamos sempre a preocupação que os tempos de transição/organização fossem reduzidos. Uma estratégia para uma boa gestão da aula era a utilização dos grupos formados no início da aula para os vários exercícios da aula, evitando reformular constantemente os grupos ao longo da aula.

As fases mais difíceis de manter os alunos concentrados e a disciplina na aula são a parte inicial, as transições entre tarefas e a parte final da aula, por isso estas devem ser onde o professor deve mostrar maior intenção de ser económico e sucinto nas suas tarefas de organização e instrução.

A organização do material e a montagem dos primeiros exercícios era realizada antes do início da aula, de forma a que a aula começasse o mais cedo possível sem perder tempo útil de aula. Na organização dos exercícios era muitas vezes solicitada a ajuda dos alunos, envolvendo-os nas tarefas da aula e criando rotinas de organização. Para além de rotinas de organização foram estabelecidas rotinas com os alunos no que diz respeito ao término de exercícios e agrupamento para a preleção, de forma a reduzir tempos de transição e instrução. No caso de haver alunos dispensados da prática da aula, estes alunos auxiliavam a professora na organização dos exercícios e controlo dos tempos de prática de forma a controlar melhor o decorrer da aula.

No que diz respeito à gestão dos espaços e dos alunos, tentámos sempre utilizar todos os espaços disponíveis, de forma a que mais alunos estivessem em prática e aumentar o número de repetições de prática dos alunos.

### 2.2.3 Clima/Disciplina

Estas duas dimensões podem ser analisadas de forma separada, no entanto, após a prática desenvolvida chegamos a conclusões que estas estão intimamente ligadas uma vez que se influenciam entre si. Para a construção de um bom clima nas aulas e um clima propício a aprendizagens, é necessário existir disciplina, pois sem esta o tempo será destinado a repreensões e não ao empenho motor.

A primeira estratégia definida para que não ocorressem comportamentos de indisciplina foi a criação de rotinas com os alunos, em relação ao tempo de chegada ao pavilhão e funcionamento das aulas. No início do ano letivo foram estabelecidas

regras gerais no que diz respeito ao decorrer da aula e no início de cada modalidade eram estabelecidas regras referentes às mesmas, como por exemplo: no basquetebol e no voleibol, não se tocava com o pé na bola e quando a professora estava a falar a bola estava parada debaixo do braço. Na ginástica de aparelhos, ninguém utilizava os aparelhos sem autorização da professora.

Os comportamentos de indisciplina podem ser de desvio ou fora da tarefa, sendo os primeiros considerados mais graves. Os comportamentos fora da tarefa (por exemplo, estar na fila a brincar com a bola, ou conversar nos tempos de espera) devem ser ignorados sempre que possível, de forma a evitar um clima repleto de repreensões. No entanto, os comportamentos de desvio são de carácter mais grave e estes devem ter uma resposta repreensiva ou punitiva por parte do professor. Relativamente a estes últimos comportamentos enunciados, como a turma apresentava pouca frequência de comportamentos de indisciplina, as ações tomadas foram maioritariamente repreensivas e adequadas à gravidade do comportamento, que na turma eram normalmente pouco graves.

Com a utilização de exercícios motivantes e desafiantes para os alunos conseguimos que estes se mantivessem empenhados na sua realização, que se concentrassem mais na execução dos gestos e mostrassem mais intenção de adquirir conhecimentos que os ajudassem a melhorar essa execução, produzindo assim um bom clima de aprendizagens.

A boa relação aluno-professor contribui também para um bom ambiente de aula, um ambiente onde os alunos se sentem à vontade para comunicar com o docente, expor as suas dúvidas e questionar sobre os conteúdos das aulas e onde o professor sente que os alunos querem aprender e adquirir os conhecimentos que este tem para transmitir, é um ambiente de aula com boas condições para promover o eixo de ensino-aprendizagem. Como afirma Carreiro da Costa (1983, p. 38) “a interação professor-aluno independentemente da intensidade da relação é uma dimensão inerente ao processo educativo.”.

Na experiência que está a ser alvo desta reflexão, foi construída uma boa relação entre a professora e a turma, uma vez que os alunos mostravam uma grande predisposição para a prática desportiva e para absorver os conhecimentos que lhes

eram transmitidos. O facto da turma não ser indisciplinada levou a que a professora raramente tivesse que repreender os alunos, e o ambiente de aula foi sempre positivo. O entusiasmo e dinamismo transmitido durante as tarefas pela docente contribuiu decisivamente para este ambiente de aula, a boa disposição de todos os intervenientes da aula e o empenho de todos ajudaram para um ano letivo sem dificuldades no que diz respeito à manutenção das aulas com um bom ambiente.

#### 2.2.4 Decisões de ajustamento

A qualquer momento podem ter que ser alteradas algumas das decisões realizadas no planeamento, quer seja este a nível macro ou micro. Ao professor, cabe-lhe ter os conhecimentos e as bases necessárias para a realização dessas alterações.

A disciplina de EF pelas suas características apresenta um enorme grau de imprevisibilidade, principalmente a nível da aula. Com base no número de alunos presentes na aula em função daqueles que eram esperados, nas condições climatéricas e na resposta/desempenho dos alunos nas tarefas propostas, o professor está em constante tomada de decisão ao longo da aula com vista à melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

As decisões de ajustamento tomadas no decorrer desta realização pedagógica foram maioritariamente a nível das aulas e das unidades didáticas. Por vezes houve aulas que não foram possíveis de lecionar devido a atividades nas quais os alunos participaram, e por isso tiveram de ser ajustadas as aulas seguintes e respetivas funções didáticas e objetivos.

Também durante as aulas foram tomadas decisões de ajustamento, e inicialmente havia alguma dificuldade em perceber quando é que estas deviam ser tomadas. Devido à inexperiência e algumas vezes ao receio de fugir ao que estava planeado, no início da intervenção pedagógica as decisões de ajustamento eram inexistentes ou reduzidas. Com a prática e mais conhecimentos sobre quais os indicadores que demonstrem que algo precisa de ser alterado, começaram a surgir com mais naturalidade nas aulas as decisões tomadas relativamente a alterações dos grupos, duração dos exercícios, condicionantes a adicionar ou retirar nos exercícios, entre

outros ajustamentos que foram realizados consoante as necessidades do contexto de aula.

### 2.3 Avaliação

*“Measurement in education is always related to preconceived aims and objectives. It is a process of making comparisons and relating them to one’s needs in an effort to find out where one is headed.” (Willgoose. 1985, p. 364)*

A avaliação é um processo contínuo e realizado em diferentes momentos das unidades didáticas e do ano letivo, sendo esta uma recolha sistemática de informação sobre a qual se pode formular um juízo de valor, que facilita a tomada de decisões e auxilia a condução do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação apresenta diferentes funções nos diferentes momentos em que é aplicada: Avaliação diagnóstica – realizada no início de cada UD, que visa diagnosticar as capacidades dos alunos de modo a estabelecer objetivos alcançáveis para estes; Avaliação formativa – realizada ao longo de todas as matérias e de todo o processo de ensino, que visa observar a prática dos alunos e realizar ajustes caso necessário; Avaliação sumativa – realizada no final de cada UD, período e ano letivo, que visa verificar se os objetivos foram cumpridos e avaliar o desempenho dos alunos através de uma qualificação.

No âmbito da avaliação das aprendizagens é preciso avaliar os diferentes domínios: cognitivo (conhecimento das regras dos jogos e das formas de execução), sócio-afectivo (comportamento, empenho, participação) e motor (saberes e competências de cariz prático de carácter técnico ou tático). Conforme definido pelo grupo de EF, a avaliação divide-se em percentagens distintas para cada domínio: o domínio cognitivo corresponde a 20% da nota final, o domínio socio-afetivo corresponde a 30% e o domínio psicomotor corresponde a 50% da nota final.

O domínio cognitivo foi avaliado ao longo das aulas com questionamento realizado aos alunos e através da realização de uma ficha de avaliação em cada período que englobava as matérias lecionadas nesse espaço de tempo. O domínio socio-afetivo foi avaliado através da observação do empenho dos alunos, participação, realização das tarefas solicitadas, assiduidade e pontualidade. O domínio motor foi avaliado através da observação direta da prática, com auxílio de grelhas de avaliação construídas pelo núcleo de estágio de EF.

Para além da avaliação realizada pela professora, foi também realizada a autoavaliação e hetero avaliação por parte dos alunos, de modo a ter a perceção dos alunos em relação à sua prática e à dos colegas. Realizar uma análise crítica e reflexiva e ter consciência daquilo que somos capazes de fazer, é um aspeto importante para o desenvolvimento das aprendizagens.

### 2.3.1 Avaliação diagnóstica

O núcleo de EF definiu que esta avaliação seria realizada no início de cada modalidade, pois esta apresenta o objetivo de avaliar as habilidades iniciais dos alunos, de forma a poder estruturar a UD de acordo com as capacidades destes e os seus níveis de desempenho. Segundo Sobral e Barreiros (1980), “por diagnóstico entende-se o primeiro momento do processo de avaliação que visa determinar o nível de uma situação ou de um indivíduo em relação a determinados parâmetros.”

Esta avaliação foi realizada através da observação direta da prática dos alunos, e para essa observação direta o núcleo de estágio construiu grelhas (Anexo D) como instrumentos de avaliação. A utilização destas grelhas facilitou-nos os processos de avaliação e tornou possível economizar o tempo gasto nestes processos durante as aulas através da sua objetividade e do fácil preenchimento no registo.

Na construção dos instrumentos de avaliação tivemos em conta as sete qualidades que Rosado e Colaço (2002) referem (validade, fidelidade, sensibilidade, economia, objetividade, standardização e aferição). Para dar validade aos nossos instrumentos tivemos que dominar os conteúdos avaliados, e estes revelaram ter fidelidade pois mostraram ser consistentes na avaliação de situações iguais. O facto de conseguirmos distinguir níveis diferentes de desempenho através da observação da prática real dos alunos demonstra sensibilidade no nosso sistema de observação e o fácil preenchimento das grelhas torna económico o processo de avaliação durante a aula. Neste processo de avaliação não existe interferência de atitudes ou apreciações pessoais do avaliador, nem de qualquer fator externo revelando objetividade e standardização.

Estas grelhas englobam na sua constituição os elementos técnicos e táticos a avaliar, critérios de avaliação e componentes críticas necessárias para a prática correta destes elementos, de forma a comparar a prática dos alunos com estas componentes definidas. Este instrumento engloba também a avaliação do domínio cognitivo (regras, ajudas, formas de execução) e do domínio sócio afetivo (participação, empenho). Antes de iniciar cada UD, em função dos objetivos do PNEF para aquele ano de escolaridade eram selecionados um conjunto de pré-requisitos das aprendizagens a desenvolver para observar no momento da avaliação diagnóstica. Os critérios de avaliação apresentavam três níveis que, aproximadamente, correspondiam aos três níveis de desempenho: introdutório, elementar e avançado. Nos instrumentos de referência criterial, segundo Ferraz et al (1994), pretende-se a verificação das habilidades de um aluno ou de um grupo de alunos, em relação aos critérios colocados previamente.

No início da prática pedagógica foram encontradas algumas dificuldades na escolha dos conteúdos a constar nas grelhas de avaliação e na elaboração destes instrumentos de avaliação. Com a experiência e maior consulta de documentação referente a este tema, tornou-se mais fácil definir os conteúdos que os alunos devem dominar num nível inicial consoante os objetivos definidos para o 9º ano de escolaridade. Para além da construção dos instrumentos de avaliação, foram também detetadas algumas dificuldades na realização da avaliação ao longo da aula através da observação direta da prática dos alunos. Devido à inexperiência, era difícil no decorrer de apenas dois blocos de 45' conseguir observar o desempenho de todos os alunos, ainda que este número não seja muito elevado, em todos os conteúdos definidos. Para superar esta fragilidade, fomos reduzindo o número de elementos a avaliar mantendo apenas os fundamentais para uma boa caracterização da prática dos alunos, nesta situação fomos obrigados a um esforço acrescido de, com esta redução, manter a representatividade daquilo que queríamos realmente avaliar – a matéria. Como referido anteriormente, a gravação e observação de vídeos das aulas de avaliação também permitiu ultrapassar estas dificuldades. Através da orientação do professor titular da turma, foram-nos fornecidos alguns pontos chave a observar nas práticas dos alunos que ajudam na classificação do seu desempenho perante os níveis existentes.

É importante salientar que nas aulas destinadas à avaliação diagnóstica, o feedback esteve sempre presente, pois apesar de ser uma aula para a observação do nível inicial dos alunos, não deixa de ser uma aula e neste contexto devem ser sempre priorizadas as aprendizagens dos alunos.

### 2.3.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa é realizada ao longo de todas as UD e ao longo de todo o ano letivo e visa regular o processo de ensino-aprendizagem, detetando e identificando estratégias de ensino mal adaptadas, ou dificuldades de aprendizagem nos alunos. Esta avaliação é fundamental para a regulação e controlo da lecionação das aulas.

Na avaliação formativa, Viallet e Maisonneuve (1990), indicam como características: permanecer ao longo da aprendizagem; ser educativa, visto constituir ela própria uma atividade de aprendizagem; discriminar, na medida em que identifica problemas de aprendizagem; economizar, porque avalia pequenas partes homogéneas de matéria; ser transparente, quando a todo o momento os alunos sabem o que se espera deles; e individualizar, porque respeita o ritmo de aprendizagem.

“Avaliar, na aceção formativa, é determinar em que medida o comportamento dos alunos ou dos atletas corresponde ou não à expectativa estabelecida, quais são as suas principais dificuldades e qual a sua origem.” (Sobral e Barreiros, 1980, p.13). Através desta avaliação o professor realiza alterações na sua forma de intervenção, trava ou avança, substitui conteúdos se necessário, e acelera ou trava no desenvolvimento do seu planeamento estabelecido consoante o processo de aprendizagem dos alunos.

Para a realização da avaliação formativa o núcleo de estágio elaborou uma tabela de registo (Anexo E) do desempenho dos alunos, que foi preenchida no final de cada aula. Este instrumento de registo engloba o nome do aluno, o número de aula em que o aluno é observado, a função didática da aula, as dificuldades do aluno, estratégias a aplicar e uma reflexão sobre o empenhamento do aluno.

Optámos pela estratégia de em cada aula eram observados mais detalhadamente um número reduzido de alunos, ao invés de ser observada toda a turma em todas as

aulas. Isso permitiu que a prática dos alunos fosse avaliada mais detalhadamente, de forma a constatar se eram necessárias adaptações ou não. A observação da globalidade da turma tornava-se mais difícil e menos detalhada, pois para uma boa observação dos 14 alunos, seria necessário mais tempo do que o que é disponibilizado nas aulas.

Nalguns casos, que os alunos não realizaram as aulas de avaliação sumativa, a avaliação formativa foi essencial para a classificação desses alunos, funcionando como base para a professora poder avaliar os alunos no final da UD.

### 2.3.3 Avaliação sumativa

*La evaluación en esta fase post-interactiva adquiere un doble significado. Se trata de una evaluación de tipo sumativo utilizando toda la información obtenida sobre el propio proceso de enseñanza y también la que se deriva de los resultados del aprendizaje. Pero ese carácter sumativo de la evaluación del proceso adquiere, a su vez, un carácter formativo para el propio docente, ya que le permite reflexionar e reorientar decisiones que afectan a otra unidad de enseñanza y, en definitiva, mejorar la calidad de su intervención educativa.*

*(Álvarez, J & Rodríguez, Á., 2004, p. 62)*

A avaliação sumativa tem o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, comparando a sua prática no final de cada UD com os objetivos estabelecidos para esta, e pode ser associada a uma confirmação da avaliação formativa. A avaliação global de cada período e do ano letivo corresponde a à globalidade das avaliações realizadas ao destes períodos de tempo.

A avaliação do domínio cognitivo foi realizada ao longo de todas as aulas através de questionamento aos alunos, e para a verificação da consolidação dos conhecimentos transmitidos no decorrer das aulas, foi realizada uma ficha de avaliação no final de cada período escolar, que englobou conteúdos das matérias abordadas relativamente à sua história, caracterização, regras, conteúdos técnicos e táticos e respetivas componentes críticas. Para apoio ao estudo dos alunos, o núcleo de estágio elaborou

documentos de apoio das matérias avaliadas, e disponibilizou esses documentos aos alunos.

À exceção das unidades didáticas em que houve aulas que não puderam ser lecionadas, algumas delas as aulas da avaliação sumativa, a avaliação sumativa do domínio psicomotor foi realizada nos últimos dois blocos de 45' de cada UD, através de situações já experienciadas pelos alunos ao longo das aulas da modalidade.

Este tipo de avaliação foi realizado da mesma forma que a avaliação diagnóstica (Anexo F), no entanto os conteúdos a avaliar nesta fase podiam, ou não, ser diferentes daqueles que foram avaliados inicialmente. Os critérios de avaliação estabelecidos para a avaliação sumativa estavam divididos em 5 diferentes níveis: 1- Não executa; 2- Executa com dificuldade; 3- Executa satisfatoriamente; 4- Executa com alguma facilidade; 5- Executa corretamente. Para a atribuição destes valores, estavam definidas as componentes críticas que os alunos deviam conseguir realizar.

Para ultrapassar as dificuldades sentidas na observação direta dos alunos e consequente classificação no decorrer de apenas dois blocos de quarenta e cinco minutos que já foram referidas em cima, procedemos ao preenchimento das grelhas de avaliação nos dias anteriores à avaliação sumativa, com base naquilo que foi observado na avaliação formativa, fazendo apenas uma verificação dos valores atribuídos no decorrer da aula.

No final de cada unidade didática foi realizada uma grelha de evolução dos alunos, que realizava uma comparação dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica com os resultados obtidos na avaliação sumativa, de modo a verificar se houve realmente evolução na prática desportiva dos alunos.

#### 2.3.4 Autoavaliação e heteroavaliação

No final de cada período, achamos que era pertinente os alunos realizarem a sua autoavaliação e a heteroavaliação dos colegas. É importante que os alunos participem no processo de avaliação e que tenham consciência do que é a prática correta e do nível da sua prática em comparação a esta. Para isso, ao longo das UD foram mencionadas as componentes críticas dos gestos abordados, regras das matérias e

formas de realização, para que os alunos conseguissem refletir sobre o seu próprio desempenho com base nas informações que lhes eram transmitidas.

Para a realização da autoavaliação, o núcleo de estágio elaborou um documento (Anexo G) em que os alunos se auto avaliam nos três diferentes domínios e atribuem uma classificação de 1 a 5 nas diferentes matérias abordadas e na nota final do período. Na heteroavaliação os alunos atribuem apenas um valor de 1 a 5 aos restantes colegas da turma.

### 2.3.5 Avaliação da prática pedagógica e do processo de ensino

Durante o ano letivo, no final de cada aula lecionada era realizada uma reflexão conjunta com o professor orientador e as outras estagiárias de modo a analisar o nosso planeamento, a nossa intervenção pedagógica, pontos positivos e pontos menos positivos a melhorar. Estas reuniões ajudaram-nos bastante, pois através da transmissão de conhecimentos e de experiências do professor orientador, conseguimos corrigir algumas lacunas da nossa prática, e a partilha de informações e observações entre colegas foi bastante enriquecedora, uma vez que as dúvidas e dificuldades de umas eram, algumas vezes, também as dificuldades de outras. Para além destas reuniões e da visualização das aulas gravadas referidas anteriormente, disponibilizamos tempo fora da lecionação das aulas para realizar diversas iniciativas de prática simulada (para treinar e aperfeiçoar as progressões pedagógicas e os conteúdos práticos a demonstrar aos alunos, as ajudas, a instrução).

Para além destas reuniões eram realizados relatórios de aula após cada intervenção pedagógica, onde refletíamos sobre as diferentes dimensões pedagógicas, oportunidades de melhoria, aspetos positivos salientes e decisões de ajustamento realizadas. Estas reflexões contribuíram para que através dos nossos conhecimentos realizássemos uma análise da nossa prática de forma crítica e procurando oportunidades de melhoria para o futuro.

No final de cada unidade didática era realizado um balanço da mesma, assim como no final de cada período. Estes balanços refletiam sobre o que foi planeado e o que foi realizado, sobre o desempenho dos alunos, dificuldades ultrapassadas nos diferentes momentos da prática pedagógica e oportunidades de melhoria. Através

destes balanços conseguimos consolidar as aprendizagens realizadas no decorrer de cada UD e de cada período letivo, tendo sempre em vista os aspetos a melhorar futuramente.

Estas reflexões e reuniões podem ser vistas como a nossa avaliação formativa, uma vez que foram realizadas ao longo de todo o ano e permitiram ajustar e aprimorar a nossa intervenção pedagógica.

#### B- Área das atividades de organização e gestão escolar

De modo a favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola, neste caso a nível intermédio, acompanhamos diretamente o cargo de diretor de turma, durante todo o ano letivo.

Durante esta assessoria ao cargo realizámos tarefas em colaboração com o professor assessorado, com o objetivo de compreender e adquirir a capacidade de manipulação das funções do cargo. Acompanhamos a turma em atividades extracurriculares como foi o caso do desfile de carnaval e a semana de receção de alunos estrangeiros na escola. Envolvemo-nos nas atividades da turma e nas atividades que dizem respeito à turma e a todo o seu envolvente (pais e professores), participamos nas reuniões da turma e reuniões com os encarregados de educação, colaborámos com a diretora de turma no processo de caracterização da turma e organização do seu dossier o que nos permitiu conhecer melhor a turma e perceber que estratégias utilizar com esta.

Em colaboração com a diretora de turma realizamos uma ação preventiva e de sensibilização para a profissão de nadador salvador, de modo a transmitir aos nossos alunos algumas das regras de segurança nas praias, sinalizações, correntes, perigos existentes, como evitá-los e como tratá-los caso não exista ajuda por perto. Uma vez que todas as estagiárias do núcleo de estágio desempenham funções como nadadoras salvadoras, utilizamos conhecimentos já adquiridos para dinamizar uma atividade de carácter pedagógico pertinente para a turma.

No âmbito desta área do estágio pedagógico foi elaborado um projeto que definiu o cargo de diretor de turma e estabeleceu objetivos a alcançar com a assessoria ao cargo através de tarefas a que nos propusemos a realizar, também definidas neste projeto. De modo a refletir sobre a nossa assessoria ao cargo e verificar se os

objetivos estabelecidos no projeto foram alcançados, foi realizado um relatório final sobre este acompanhamento da diretora de turma. Estes documentos constam no dossier de estágio, que descreve toda a prática pedagógica desenvolvida.

Através desta assessoria adquirimos conhecimentos sobre o cargo de diretor de turma, as suas funções e as tarefas inerentes a estas funções. Compreendemos que este cargo, para além de uma boa habilidade para tratar dos assuntos burocráticos, requer também a capacidade de trabalhar em colaboração e a capacidade de organizar e liderar um grupo de intervenientes que visam todos o mesmo objetivo, sendo este as aprendizagens dos alunos.

### C- Área das atividades de projetos e parcerias educativas

Esta área do estágio pedagógico visa desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar. Com os objetivos em cima referidos em vista, o núcleo de estágio procedeu à planificação e realização de duas atividades de contextos diferentes, mas com alguns objetivos em comum, como promover o gosto pela atividade física, integrar toda a comunidade escolar e dinamizar um dia em que o desporto seria o principal foco, mas em simultâneo que a diversão estivesse sempre presente.

A primeira atividade teve como tema os Jogos Paralímpicos e os desportos adaptados. Numa escola inclusiva como é a escola Ferrer Correia, escolhemos um tema pertinente e adequado a este contexto que visava permitir aos alunos conhecer e praticar os diferentes desportos adaptados e sentir as dificuldades que atletas que praticam desportos adaptados sentem. Visava também sensibilizar todos os alunos para a existência de várias matérias adaptadas e o sucesso que muitos atletas têm nelas.

O dia paralímpico consistiu num dia em que durante a manhã e a tarde os alunos tiveram oportunidade de experimentar as matérias adaptadas: Basquetebol em cadeira de rodas; Goalball; Voleibol sentado; Boccia; Futsal para invisuais; Atletismo para invisuais. A organização funcionou em equipas de 4 elementos, divididos por 3 grandes grupos de acordo com os anos de escolaridade. Os grupos rodavam pelas

diferentes estações ao sinal das professoras, e dentro de cada modalidade os alunos realizavam jogos entre equipas.

Esta atividade teve uma vertente solidária, que se realizou através da recolha de bens alimentares/higiénicos que foram posteriormente entregues numa das instituições sociais parceiras da escola (Casa do Gaiato de Semide). Para além da vertente solidária teve uma vertente social, onde participaram e foram homenageados atletas paralímpicos portugueses (Carlos Aves – futebol e António Marques - boccia) pelos seus feitos históricos na representação do nosso país, esta vertente social só foi possível através da colaboração com a Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.

A segunda atividade foi relacionada com o tema da Páscoa, devido à altura do ano em que se realizou e foi de carácter lúdico, tendo em vista promover o trabalho de equipa, e para além de estimular o domínio motor dos alunos, pretendíamos estimular também o domínio cognitivo e socio afetivo através de jogos de cooperação desportivos e não desportivos. Alguns dos objetivos desta atividade visavam incentivar a comunidade escolar à prática de atividade física e participação em eventos desportivos, pretendendo também estimular aprendizagens e conhecimentos sobre diferentes desportos através do jogo, pois segundo Condessa (2009), o jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Ambas as atividades foram acompanhadas de uma venda de comes e bebes de forma a angariar dinheiro para a compra dos espelhos para a sala de ginástica. Este objetivo foi cumprido, e a sala de ginástica da escola está agora apetrechada com uma parede de espelhos, que irá melhorar as condições para a prática de aulas neste espaço e potencializar as aprendizagens dos alunos.

Na fase de planeamento de ambas as atividades o núcleo de estágio trabalhou em colaboração, trocando ideias e sugestões, sempre com vista no sucesso das atividades. No planeamento pretendemos deixar definidos todos os pormenores das atividades, prevendo eventuais situações adversas que pudessem ocorrer, e descrever todo o processo de realização da atividade, para que na sua aplicação tudo corresse de forma organizada. Nesta fase demonstramos uma boa capacidade de trabalhar em grupo, desenvolvemos competências na área da organização de eventos desportivos e pusemos em prática as nossas habilidades de planeamento educativo.

A realização das atividades decorreu de forma organizada e de acordo com as planificações elaboradas. Conseguimos mobilizar a maioria dos alunos da escola, sendo que na segunda tivemos mais adesão, também devido ao facto de esta englobar os três ciclos de estudo, ao contrário da primeira que apenas englobava o 2º e 3º ciclo. Consideramos que ambas as atividades conseguiram atingir os objetivos a elas inerentes, e que estas foram benéficas para toda a comunidade escolar, pois promoveram dias diferentes, mas pedagógicos, no contexto escolar.

#### D- Área ético-profissional

O compromisso com as aprendizagens dos alunos e com as nossas próprias aprendizagens foi um dos objetivos estabelecidos para este estágio pedagógico. Para isso, foi necessário demonstrar comportamentos de responsabilidade, rigor nas nossas atividades pedagógicas, desenvolver o trabalho em colaboração, envolver-nos ativamente na vida escolar e apresentar uma conduta profissional adequada.

No que diz respeito à nossa prática pedagógica, procurámos sempre mostrar uma correta atitude e postura perante o trabalho realizado, demonstrando assiduidade, pontualidade, respeito e dinamismo. Procurámos sempre adquirir mais conhecimentos através da consulta de bibliografia e partilha de experiências com os professores, de modo a dominar um maior número de estratégias a utilizar com os alunos.

De modo a participar ativamente na vida da escola, demonstrámos sempre disponibilidade para comparecer e colaborar na grande maioria dos eventos e atividades da escola. A participação em todo o tipo de eventos escolares, como reuniões, *workshops*, atividades extracurriculares e festas da escola é uma mais valia para o nosso processo de desenvolvimento. O convívio e a troca de partilhas com os demais professores, funcionários e alunos da escola foram das maiores fontes de conhecimento no decorrer do nosso processo de formação pedagógica. Durante o ano letivo foi-nos solicitada a colaboração em diferentes atividades escolar às quais a resposta foi sempre positiva, e nas quais nos empenhamos ao máximo.

São exemplos disto a gala da educação na qual ajudamos em termos de organização no seu decorrer, a semana da receção dos alunos estrangeiros na qual elaboramos

um *workshop* de jogos tradicionais (Anexo H), um dia de promoção do ciclismo na escola na qual colaboramos com a organização, a promoção do rugby na escola em que levamos à escola os coordenadores deste projeto para introduzir a modalidade de rugby, as festas temáticas da escola nas quais participamos e acompanhamos os alunos (festa de natal e desfile de carnaval) e muitas outras atividades que decorreram no âmbito escolar. Atendemos a reuniões do grupo disciplinar, do grupo de EF, do conselho de turma e com encarregados de educação de forma a conhecer melhor todo o envolvente escolar e familiar dos nossos alunos e da nossa escola.

Comparecemos numa reunião no Lar de Jovens de Semide onde nos foi apresentado o funcionamento da instituição e todas as suas instalações. Esta reunião trouxe-nos informações importantes sobre os alunos institucionalizados e o seu contexto familiar que tornaram possível a adequação de estratégias a utilizar com estes alunos. Foi também uma mais valia no âmbito do desenvolvimento do tema problema apresentado neste documento, que engloba na sua amostra os alunos institucionalizados.

No âmbito da Educação Física, participámos em todas as atividades do plano anual de atividades do grupo de EF, através da organização, colaboração e por vezes mesmo realização das atividades em conjunto com os alunos. Lecionamos em conjunto as aulas de apoio dos alunos com necessidades educativas, que se revelou bastante importante na nossa formação, uma vez que adquirimos competências que tornam possíveis a prática de um ensino inclusivo.

Para melhorar a nossa formação contínua estivemos presentes em diferentes eventos formativos bastante enriquecedores organizados pela FCDEF-UC, algumas no âmbito das celebrações dos seus 25 anos (Anexo I, J e L). Importa salientar que este núcleo de estágio fez parte da comissão organizadora do VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

De forma a registar, descrever e analisar todo o nosso percurso neste estágio pedagógico, as decisões tomadas e respetivas justificações, as atividades realizadas e as aprendizagens realizadas, elaborámos um dossiê que inclui toda a documentação realizada nas diferentes áreas englobadas na nossa prática pedagógica.

A boa disposição esteve presente em todos os momentos que nos encontramos dentro do contexto escolar, dentro e fora das aulas. Toda esta experiência profissional e social foi crucial para o desenvolvimento da nossa conduta pessoal, e a possibilidade de a ter realizado numa escola onde o corpo docente e não docente nos recebeu de uma forma tão aberta tornou mais gratificante o percurso que realizámos.

## CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

### 3.1 Enquadramento teórico

A disciplina e indisciplina na sala de aula estão intimamente relacionadas com o clima que se encontra na mesma, que por sua vez estará sempre relacionado com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Sendo que os comportamentos de indisciplina dos alunos são dos principais problemas que perturbam o ambiente e a qualidade do ensino nos espaços de aula e trabalhar num ambiente de indisciplina e confusão é bastante complicado, torna-se importante relacionar estes aspetos. Um contexto de aula desorganizado e pouco propício a um bom clima de ensino, dificulta a orientação dos alunos para os objetivos educacionais definidos.

A indisciplina em sala de aula é um dos fatores que mais influencia o sucesso ou insucesso na manutenção de um bom clima de aprendizagem. Um clima de sala de aula positivo pode definir-se como “(...) aquele em que os alunos têm as expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência, tanto uns com os outros como com um professor, em que os níveis elevados de atração existem para o grupo como um todo e entre colegas, em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizar as diferenças individuais, onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados” Schmuck e Schmuck (1988, cit. in Arends, 1995).

Um bom clima e gestão de sala de aula só beneficiará o bom desempenho dos alunos e professores. Dean, Marchesi e Martín (cit. por Morgado, 2004) defendem que para que se consiga boas práticas de educação e como consequência um melhor processo de ensino-aprendizagem, a existência de motivações, afetos e relações interpessoais

são cruciais para a criação de um bom clima relacional em sala de aula, e para que este clima seja considerado positivo é necessário que existam dinâmicas relacionais positivas dentro de sala de aula o que irá favorecer o processo de ensino aprendizagem.

### **Conceções e interpretações de disciplina e indisciplina**

A problemática da disciplina em educação tem permanecido ao longo dos tempos como uma das principais preocupações daqueles que estão empenhados no processo de ensino-aprendizagem. Oliveira (2002) refere que esta é a principal fonte de preocupação, a principal causa de stress e o principal dissipador de energia para a generalidade dos professores em início de carreira. É importante conhecer os conceitos envolventes deste estudo (disciplina e indisciplina) pois estes conceitos variam consoante a pessoa que os analisa.

Torna-se bastante complicado formular uma definição precisa do que é a disciplina e, em oposição, o que é a indisciplina, por isso recorreremos à análise de várias conceções já existentes e posteriormente retirarei as minhas conclusões em relação a estes conceitos.

Gómez, Mir y Serrats (1999), definem a disciplina através do ponto de vista etimológico da palavra, afirmando que é proveniente da mesma raiz de discípulo e discente. O seu significado implica a relação existente entre o professor, o ensino, a educação e o próprio aluno. Posto isto, fala-se de disciplina escolar quando se refere as peculiares relações que, em prol da educação, se estabelecem entre estes elementos pessoais (docentes e discentes) numa determinada instituição educativa. Neste sentido, considera-se disciplina como um comportamento importante dentro do âmbito da educação, podendo ser abordada de um ponto de vista tanto positivo como negativo (Siedentop, 1991).

Disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, apesar destas condições serem necessárias, em algumas ocasiões, para que se obtenham objetivos específicos. A ordem na sala de aula significa apenas que, dentro de certos limites, os alunos seguem programas de ação

necessários para que a atividade de aprendizagem seja realizada em boas condições, num ambiente que potencialize o eixo ensino-aprendizagem. (Oliveira, 2002)

Charlton e David (1993) referem-se a indisciplina como o conjunto de comportamentos verbais e não verbais que, de diferentes modos e em diferentes graus, desafiam a autoridade do professor ou da escola. Similarmente, Amado e Freire (2013) reforçam que ao falar de indisciplina, estamos a referir-nos a desvios ou infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar. Suportando esta ideia, os mesmos autores defendem ainda que “indisciplina é um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre os pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade”.

Em suma, comportamentos que diminuem drasticamente a oportunidade e o nível de envolvimento dos alunos em vulgares atividades comunitárias, consistindo claramente numa definição baseada em efeitos negativos. Conjugando a as ideias de indisciplina de Amado e Freire com as de Garner e Hill, os autores Silva e Neves (2004) veem indisciplina como “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 conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem”

*“Indiscipline is any act that diverges from the acceptable societal norms and values. It is a violation of school rules and regulations which is capable of obstructing the smooth and orderly functioning of the school system.”*

*(Edem, 1982).*

Sendo a indisciplina o “*oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares*” (Estrela, 2007, p. 24), podemos referir três níveis de indisciplina propostos por Amado e Freire (2009):

- i. Desvio às regras de trabalho;
- ii. Perturbação das relações entre pares;
- iii. Problemas da relação aluno-professor.

Em relação ao primeiro nível enunciado por Amado e Freire (2009), traduz-se na perturbação do desenvolvimento da aula pelo incumprimento das regras necessárias ao seu bom funcionamento, e segundo reportado pelos mesmos, estes desvios são mais frequentes quando comparados com os outros níveis. É de notar que este tipo de infração pode ser verificado em quase todos os alunos, independentemente do seu empenho, motivação, idade e sexo, embora a frequência possa ser diferente em função dessas ou de outras variáveis. Também relativamente às ocorrências com os professores, estas são verificadas com todos os professores, embora com graus e frequência diversos, tendo em conta determinadas variáveis, por exemplo o género, registando-se um maior número de situações com docentes do sexo feminino.

Dentro deste nível de indisciplina, distinguem-se ainda quatro tipos de desvios:

- “*desvios às regras da comunicação verbal*” (conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulhos e confusão);
- “*desvios às regras da comunicação não-verbal*” (risos, olhares, gestos, posturas/posições e aspeto exterior);
- “*desvios às regras da mobilidade*” (deslocações não autorizadas e brincadeiras);
- “*desvios ao cumprimento da tarefa*” (atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade e falta de assiduidade).

O segundo nível de indisciplina está ligado à relação entre os alunos podendo verificar-se em qualquer situação social, embora com contornos específicos no seio da escola ou da turma. Conflitos entre pares, prejudicam o processo ensino-aprendizagem, infringem regras de trabalho e afetam o clima relacional na aula. Este nível de indisciplina pode manifestar-se através de condutas de agressividade e violência, chegando, por vezes, a ter contornos de atos de delinquência.

Incluem-se neste nível, incidentes que se manifestam por agressões verbais (chamar nomes), danos físicos (bater, empurrar), morais (criar intrigas, excluir de jogos e brincadeiras) e patrimoniais (roubar, danificar objetos aos colegas), ou seja, comportamentos que perturbam o bem-estar e a dignidade dos alunos na escola. Este

nível de disciplina, ao contrário do primeiro, apenas acontece com um reduzido número de professores, e vai diminuindo com o aumento da idade e aumento de anos de escolaridade dos alunos. (Amado e Freire, 2009).

O terceiro nível de disciplina é composto por comportamentos que, para além de serem em causa a autoridade e o estatuto do professor, incluindo alguma agressividade e violência contra o mesmo, prejudicam o ambiente de trabalho e infringem as regras. Verificou-se, através de um estudo efetuado por Amado (1998, citado em Amado & Freire, 2009) que apenas um número reduzido de alunos é responsável pela frequência de incidentes desta natureza. Segundo o autor, estes pertencem à categoria classificada como “obrigados-revoltados”, ou seja, os alunos que permanecem na escola uma vez que se encontram dentro da escolaridade obrigatória apesar do seu projeto de vida caminhar num sentido oposto. Apesar de, como referido em cima, um reduzido número de alunos ser responsável pela ocorrência destes incidentes, estes ocorrem com mais frequência do que os do nível anteriormente mencionado (segundo nível).

Após referir e analisar estas conceções de disciplina e indisciplina, enunciadas por diferentes atores, é importante não esquecer que este conceito é suscetível de múltiplas interpretações, considerando diferentes atores e a sua ligação com as situações existentes, ainda que dentro do mesmo contexto.

Os comportamentos de indisciplina tratam-se de um fenómeno muito complexo, devido à vasta gama de causas dos mesmos, de interpretações que a estes estão inerentes e aos diferentes níveis e graus em que podem ocorrer. Oliveira (2002, p.103) cita Westmacott & Cameron (1982): “é importante não esquecer que o mesmo comportamento, no mesmo contexto, observado por pessoas diferentes, é entendido diferentemente, quer quanto ao seu grau de adequação à situação, quer quanto à sua gravidade”.

“A leitura (destes comportamentos) só se pode fazer tendo em conta múltiplos aspetos, como a ação ou situação vivida no momento do incidente, a história relacional da turma ou do aluno com determinado professor, o lugar ocupado pelo aluno na estrutura informal da turma, a fase da aula, o período do ano, e muitos outros fatores. Um mesmo

comportamento, tendo em conta esses aspetos do contexto, pode desempenhar as mais diversas funções.”

(Amado, 2001)

Considerando os diferentes conceitos apresentados, retiramos deles alguns pontos fundamentais: a indisciplina remete-nos, não só para a violação de normas estabelecidas na sala de aula e na escola, como também para o impedimento ou condicionamento do processo de ensino-aprendizagem e ainda para a dinâmica das relações entre pares e entre alunos e professor.

### **Fatores conhecidos de indisciplina e os alunos institucionalizados**

A indisciplina é um aspeto presente em todas as escolas, nalgumas em maior escala, noutras de forma mais grave, e numas mais frequentemente que noutras, no entanto, é algo que inquieta todos os profissionais do ensino quando os mesmo se deparam com comportamentos que não vão de acordo ao que entendem por corretos.

Segundo Garcia (1999), a indisciplina escolar não apresenta uma causa única e que costuma ter origem em um conjunto de causas diversas. As diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos: as causas externas à escola e as causas internas. Nas causas externas, encontramos a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas internas incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Dumas 2000, (citado por Amado & Freire, 2009, p. 100) diz que “quanto maior for o número de fatores de risco associados, maior é a probabilidade de as crianças e dos jovens desencadearem atos desviantes, mormente atos violentos”.

Podemos também aprofundar a nossa referência a fatores desencadeantes de indisciplina em função de diferentes tópicos:

- ✓ Fatores socioeconómicos
- ✓ Fatores familiares
- ✓ Fatores escolares-pedagógicos

### ✓ Fatores inerentes ao aluno

De acordo com Caldeira (2007), também as diferentes histórias pessoais e as vivências escolares de cada um influenciam a sua adaptação à escola, para além de não podermos esquecer que adolescência é caracterizada como um período com mais manifestações de desvio, face às mudanças ocorridas nos jovens e à percepção que estes adquirirem de si próprios ao longo da escolaridade, bem como da utilidade e do interesse da escola.

Amado e Freire (2009) apontam ainda como fatores de natureza pessoal os distúrbios da personalidade, o autoconceito negativo, o desejo de chamar a atenção, o exibicionismo, a frustração, e o baixo nível de desenvolvimento moral, quando combinados com outros fatores.

É assim evidenciado que podem ser vários e diferentes os fatores que leva os alunos a demonstrar comportamentos de indisciplina, que alguns deles são extrínsecos aos próprios alunos, mas que alguns (bastantes) são de carácter intrínseco e por vezes dependem apenas deste para serem alterados e substituídos por práticas disciplinares corretas.

### **A escola e os alunos institucionalizados**

O elevado número de alunos institucionalizados inscritos na escola EB/JI Prof. Dr. Ferrer Correia suscitou o interesse na realização da análise do problema em função desta característica: origem institucionalizada ou familiar dos alunos. É possível que a desagregação das famílias e consequente institucionalização provoque naqueles alunos sentimentos de revolta e de baixa autoestima, o que muitas vezes os leva a demonstrar desinteresse pela escola, comportamentos inapropriados no seu contexto e insucesso escolar.

Segundo Amado et al (2003), no perfil de aluno institucionalizado assenta, de uma forma igual ou mais intensa do que nas crianças não institucionalizadas, um conjunto de características comuns: autoconceito e autoestima negativa, desinteresse e insucesso escolar, necessidade de chamar a atenção, e, em certos casos, comportamento desviante e marginalização

“a nossa experiência de interação com crianças e jovens institucionalizados, tornou-nos sensíveis ao modo como cada um deles transporta consigo uma história, por vezes trágica, e um saber deito de experiências e esquemas de sobrevivência; (...) Estão presentes muitos factores que condicionam a sua capacidade de relação com os outros, o que torna difícil a integração no próprio lar, na escola e na comunidade em geral.”

(Amado et al, 2003)

As diferentes rotinas e diferentes ambientes familiares vividos por crianças/jovens no seu seio familiar e crianças/jovens institucionalizados, podem cultivar nestas diferentes noções do que é correto ou incorreto. Isto poder-se-á refletir em diferentes perceções sobre comportamentos de indisciplina: o que para um aluno que vive com a família é um comportamento indisciplinado, para um aluno que passou a sua infância envolvido em situações de negligência familiar ou que passou pelo abandono familiar pode ser um comportamento que este vê como rotineiro.

Por outro lado, Amado et al. (2003, p. 209) alertam-nos, na sua investigação sobre uma escola e os seus alunos institucionalizados, para que os professores consideram que “quanto ao acatamento das regras e da disciplina, o comportamento destes alunos é, também, em grande parte, indistinto de outros alunos com situações familiares, pessoais e escolares semelhantes, ainda que vivendo com as famílias (...). Comportamentos mais graves, que ponham em causa com intensidade a relação com colegas ou com professores, a verificarem-se, são atribuídos a “alunos-caso”, institucionalizados ou não.”, remetendo para uma ideia que o que faz distinguir as ações destes alunos não é apenas o facto de serem institucionalizados, mas sim o contexto familiar ser adequado ou não. Esta possibilidade não retira, pelo contrário, interesse à análise da questão. Mas antes, ela alerta-nos para a necessidade de não entender o aluno não institucionalizado como um aluno que, a priori, goza de um meio familiar estável.

Neste estudo pretendemos fazer esta distinção da interpretação dos comportamentos, comparando a perceção dos alunos institucionalizados com a dos alunos não institucionalizados, de modo a perceber se todos os fatores inerentes aos

alunos institucionalizados se refletem em diferentes percepções no que diz respeito à gravidade e frequência dos comportamentos de indisciplina.

### 3.2 Objetivos do estudo

O objetivo geral deste estudo situa-se num melhor conhecimento do fenómeno da disciplina escolar, e do como esta é percebida pelos alunos. Em concreto, focamos nas perceções evidenciadas pelos alunos da gravidade e frequência comparando respostas de alunos institucionalizados com respostas de alunos não institucionalizados.

Desta forma, tendo em conta os objetivos da investigação, foram estipuladas as questões seguidamente apresentadas:

Questão 1: Qual a perceção dos alunos, em relação à gravidade dos comportamentos de indisciplina?

Questão 2: Existem diferenças entre alunos institucionalizados e alunos não institucionalizados, na perceção dos comportamentos de indisciplina, no que diz respeito à sua gravidade?

Questão 2: Existem diferenças entre alunos institucionalizados e alunos não institucionalizados, na perceção dos comportamentos de indisciplina, no que diz respeito à sua frequência?

No contexto da escola EB/JI Ferrer Correia, que tem um elevado número de alunos provenientes de instituições sociais, é pertinente saber se o perfil destes alunos irá influenciar a sua opinião em relação aos comportamentos de indisciplina. Conhecer melhor este perfil e as suas perceções irá, provavelmente, ajudar a lidar, através da compreensão do ponto de vista destes alunos, com um dos problemas que está presente em todas as escolas – a indisciplina.

O acima constatado vem realçar a importância e pertinência do estudo que pretendemos realizar: alunos com mais carregadas histórias de vida, tendem a ter uma desestabilização comportamental, emocional, afetiva e relacional, colocando em risco, não só, a sua relação com a escola, mas também com os outros, nomeadamente, com os professores e colegas de turma e com os demais profissionais que nela trabalham, mas também contribuem para um desinteresse

generalizado pelo saber, acabando estas por experienciar, na sua maioria, situações de fracasso e de insucesso escolar.

### 3.3 Metodologia

A natureza do problema atrás enunciado levou-nos à opção por uma metodologia tipicamente quantitativa, baseada num inquérito por questionário.

#### **Instrumentos**

Utilizamos o questionário sobre indisciplina em contexto escolar – alunos (qicea-3º ciclo) de Monteiro, G. & Ribeiro Silva, E. (2017), visa caracterizar a opinião e as ações dos alunos em relação à indisciplina em contexto escolar.

Do questionário original foram retirados itens cuja terminologia ou significado julgámos não ter sentido para os alunos, dado as suas idades e os seus ciclos de estudo.

Foi aplicado um questionário individual (Anexo M), anónimo englobando questões relacionadas com os tópicos:

- A- Dados pessoais
- B- Conceções de disciplina e indisciplina
- C- Disciplina e indisciplina em contexto escolar

O questionário é composto por 94 questões fechadas que analisam, sob o ponto de vista do aluno: a conceção de indisciplina, os fatores que podem estar na origem da indisciplina e a gravidade e frequência de comportamentos de indisciplina. Este instrumento organiza-se num formato de *rating scale* (tipo Likert), com afirmações em relação às quais os alunos têm que assinalar a sua gravidade numa escala de (1) Nada grave, (2) Pouco grave e (3) Muito grave. Em relação à frequência a escala divide-se em (1) Nunca, (2) Pouco frequente e (3) Muito frequente.

## **Procedimentos**

Foi realizada uma aplicação dos questionários, diferenciando os que foram aplicados aos alunos institucionalizados através de uma marca atribuída no momento de entrega, sem perceção disto por parte dos alunos. Esta aplicação dos questionários foi realizada durante o mês de março do presente ano.

Os questionários foram aplicados diretamente por nós, para que pudessem ser assinalados no ato de entrega aqueles que correspondiam a alunos institucionalizados. No ato de devolução foi também feita uma rápida revisão, de forma a verificar respostas em falta e minimizar o número de respostas em branco.

Após a aplicação do inquérito foi selecionada a questão que será alvo de análise neste estudo, estando estas inserida no tópico (C) Disciplina e indisciplina em contexto escolar (pergunta 10- assinalar a opinião acerca do grau de gravidade e a frequência de comportamentos de indisciplina que acontecem na sala de aula). Esta pergunta apresenta vinte itens que dizem respeito a vinte comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares.

A análise das respostas aos questionários foi realizada através da utilização do programa informático IBM SPSS Statistics 24, foi realizada uma análise descritiva dos dados com utilização de frequências relativas expressas por percentagens. Foi também feita uma análise inferencial dos dados obtidos para identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os subgrupos alunos institucionalizados e alunos não institucionalizados. Para esta última parte recorreremos ao teste não paramétrico de Mann-Whitney, dado as diferentes escalas serem de tipo ordinal.

## **Amostra**

A amostra deste estudo foi uma amostra não aleatória de opinião (as entidades são escolhidas porque compõem uma amostra representativa).

Neste estudo participaram 101 alunos entre os 12 e os 16 anos de idade (32 raparigas e 69 rapazes) a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico, numa escola situada em Coimbra, região centro de Portugal (7º até ao 9º ano, incluindo os Cursos de Especialização e Formação – CEF's). Na amostra deste estudo, 73,3% dos alunos

frequentam o ensino regular e 26,7% dos alunos frequentam os cursos profissionais disponíveis na escola.

Dos 101 alunos inquiridos, 74 são alunos não institucionalizados e 27 são institucionalizados. Uma vez que a escola tem 33 alunos institucionalizados na sua generalidade, a nossa amostra engloba cerca de 82% desses alunos.

### 3.4 Descrição dos resultados



Gráfico 1- Envolvimento em *situações* de indisciplina

No que diz respeito aos comportamentos de indisciplina, podemos observar que 7 alunos optaram por não responder a esta questão, e contabilizando apenas as percentagens válidas, 54,2% da amostra já esteve envolvida em situações de indisciplina.

Tabela 1- Envolvimento em situações de indisciplina – frequências relativas.

Envolvimento em situação de indisciplina			
	Geral (%)	Alunos não institucionalizados (%)	Alunos institucionalizados (%)
Sim	28,7	20,9	48,1
Não	45,7	55,2	22,2
Algumas vezes	25,5	23,9	29,6

A tabela em cima mostra que, nos dados gerais da amostra praticamente metade (45,7%) afirma não ter estado envolvido em situações de indisciplina, mas neste conjunto de alunos há uma representatividade maior dos alunos não institucionalizados; entre os alunos institucionalizados apenas 22,2% afirma não ter estado envolvido em situações de indisciplina, o que revela uma maior tendência deste último perfil de alunos se envolver em situações de indisciplina.

Importa referir que, para a descrição e análise dos resultados obtidos, os comportamentos foram agrupados com base nos três níveis de indisciplina que Amado e Freire (2009) definem.

Tabela 2- Gravidade dos comportamentos de indisciplina – frequências relativas (amostra global).

		Gravidade			
		Nada grave (%)	Pouco grave (%)	Muito grave (%)	Resposta nula (%)
Comportamentos de desvio às regras de trabalho	Não obedece a ordens/instruções	8,9	20,8	70,3	0
	Sai da aula, sem permissão	13,9	19,8	66,3	0
	Profere palavrões	10,9	22,8	65,3	1
	Utiliza os materiais e os espaços de modo inapropriado	7,9	37,6	52,5	2
	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	11,9	40,6	45,5	2
	Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	11,9	46,5	41,6	0
	Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente	13,9	44,6	41,6	0
	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	10,9	48,5	40,6	0
	Não traz o material necessário	8,9	50,5	40,6	0
	Chega atrasado	11,9	51,5	36,6	0
	Não faz o trabalho de casa	12,9	51,5	34,7	1
	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	21,8	62,4	15,8	0
MÉDIA	12,1	41,4	46,0	0,5	
Comportamentos de perturbação das relações entre pares	Agride colegas	9,9	13,9	75,2	1
	Insulta/ameaça colegas	10,9	17,8	71,3	0
	Utiliza material de colegas sem autorização	15,8	46,5	37,6	0
	Não ajuda colegas	12,8	57,4	29,7	0
	MÉDIA	12,3	33,9	53,5	0,3
Comportamentos de desvio na relação aluno	Insulta/ameaça o professor	8,9	16,8	74,3	0
	Provoca/goza com o professor	8,9	22,8	68,3	0
	Rejeita injustificadamente ideias do professor	12,9	32,7	54,5	0
	Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	20,8	41,5	37,6	0
	MÉDIA	12,9	28,4	58,7	0,0

Como se pode verificar na tabela 2, o comportamento considerado mais grave por parte dos alunos é a agressão aos colegas, correspondendo-lhe uma percentagem de 75,2% das respostas dos alunos no geral, enquanto que o comportamento com maior percentagem de resposta no grau “nada grave” é distrair-se sozinho, sem perturbar a aula (21,8%).

Outros comportamentos que são assinalados como muito graves, observáveis nos resultados da amostra global, são comportamentos que incumprem ordens do professor (Não obedece a ordens/instruções – 70,3%; Sai da aula, sem permissão – 66,3%) e proferir palavrões (65,3%).

É possível observar na amostra global que os valores das médias dos diferentes níveis de comportamentos de indisciplina não variam muito, no entanto, dentro de cada nível as frequências relativas têm valores que são bastante diferentes. Por exemplo, dentro do primeiro nível são observados comportamentos que 70% dos alunos considera muito graves e comportamentos que apenas 15% considera muito graves.

Tabela 3- Frequência dos comportamentos de indisciplina – frequências relativas (amostra global)

		Frequência			
		Nunca (%)	Pouco frequente (%)	Muito frequente (%)	Resposta nula (%)
Comportamentos de desvio às regras de trabalho	Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	15,8	50,5	31,7	2
	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	11,9	57,4	28,7	2
	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	17,8	50,5	28,7	3
	Chega atrasado	17,8	54,5	25,7	2
	Não faz o trabalho de casa	15,8	55,4	25,7	3
	Não traz o material necessário	17,8	55,4	23,8	3
	Profere palavrões	32,7	45,5	18,8	3
	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	21,8	56,4	17,8	4
	Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente	29,7	55,4	12,9	2
	Não obedece a ordens/instruções	37,6	47,5	12,9	2
	Utiliza os materiais e os espaços de modo inapropriado	37,6	53,5	5,9	3
	Sai da aula, sem permissão	46,5	43,6	7,9	2
	MÉDIA	25,2	52,1	20,0	2,6
Comportamentos de perturbação das relações entre pares	Utiliza material de colegas sem autorização	30,7	49,5	17,8	2
	Não ajuda colegas	28,7	53,5	15,8	2
	Agride colegas	39,6	46,5	11,9	2
	Insulta/ameaça colegas	34,7	52,5	10,9	2
	MÉDIA	33,4	50,5	14,1	2,0
	Comportamentos de desvio na relação aluno professor	Provoca/goza com o professor	43,6	38,6	14,9
Contraria ideias do professor procurando justificar as suas		26,7	57,4	13,9	2
Rejeita injustificadamente ideias do professor		39,6	47,5	10,9	2
Insulta/ameaça o professor		54,5	38,6	5	2
MÉDIA		41,1	45,5	11,2	2,3

O comportamento com maior percentagem no grau de muito frequente é o de distrair momentaneamente colegas, sem perturbar a aula, sendo que este apresenta 31,7% das repostas dos alunos, como podemos observar na tabela.

Através da análise da tabela 3, que diz respeito à frequência dos comportamentos de indisciplina, conseguimos observar alguns destaques presentes nestes resultados.

Os comportamentos assinalados como mais frequentes dizem respeito a comportamentos inseridos no primeiro nível. Isto revela que os alunos tendem a perceber que há poucos comportamentos de indisciplina, e mesmo os percebidos como mais frequentes por mais alunos são pouco disruptivos.

Contrariamente a isto, os comportamentos assinalados como menos frequentes são comportamentos que dizem respeito aos outros dois níveis enunciados por Amado e Freire (2009) que revelam indisciplina a nível das relações entre pares e aluno-professor.

Se realizarmos uma análise em conjunto com a tabela 2, que apresenta a percepção de gravidade dos comportamentos, podemos observar que os comportamentos assinalados como menos frequentes são aqueles vistos como mais graves por parte

dos alunos. Isto poderá significar que ao terem noção da gravidade deste comportamento, os alunos não os têm frequentemente.

Tabela 4- Distribuição das respostas dos alunos, relativamente à gravidade dos comportamentos de indisciplina, dentro dos subgrupos: não institucionalizados e institucionalizados.

		Alunos não institucionalizados			Alunos institucionalizados			P
		Gravidade			Gravidade			
		Nada grave (%)	Pouco grave (%)	Muito grave (%)	Nada grave (%)	Pouco grave (%)	Muito grave (%)	
Comportamentos de desvio às regras de trabalho	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	17,6	64,9	17,6	33,3	55,6	11,1	0,103
	Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	10,8	44,6	44,6	14,8	51,9	33,3	0,301
	Chega atrasado	10,8	52,7	36,5	14,8	48,1	37	0,861
	Profere palavrões	8,2	19,2	72,6	18,5	33,3	48,1	0,021*
	Sai da aula, sem permissão	13,5	16,2	70,3	14,8	29,6	55,6	0,229
	Não obedece a ordens/instruções	6,8	17,6	75,7	14,8	29,6	55,6	0,048*
	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	10,8	45,9	43,2	11,1	55,6	33,3	0,445
	Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente	8,1	47,3	44,6	29,6	37	33,3	0,062
	Não traz o material necessário	6,8	52,7	40,5	14,8	44,4	40,7	0,694
	Não faz o trabalho de casa	12,3	52,1	35,6	14,8	51,9	33,3	0,760
	Utiliza os materiais e os espaços de modo inapropriado	6,9	37,5	55,6	11,1	40,7	48,1	0,452
	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	12,3	38,4	49,3	11,5	50	38,5	0,449
	<b>MÉDIA</b>	<b>10,4</b>	<b>40,8</b>	<b>48,8</b>	<b>17</b>	<b>44</b>	<b>39</b>	
Comportamentos de perturbação das relações entre pares	Insulta/ameaça colegas	9,5	13,5	77	14,8	29,6	55,6	0,046*
	Agride colegas	8,1	10,8	81,1	15,4	23,1	61,5	0,050
	Não ajuda colegas	12,2	55,4	32,4	14,8	63	22,2	0,351
	Utiliza material de colegas sem autorização	13,5	50	36,5	22,2	37	40,7	0,877
	<b>MÉDIA</b>	<b>10,8</b>	<b>32,4</b>	<b>56,8</b>	<b>16,8</b>	<b>38,2</b>	<b>45</b>	
Comportamentos de desvio na relação aluno professor	Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	18,9	41,9	39,2	25,9	40,7	33,3	0,458
	Rejeita injustificadamente ideias do professor	12,2	32,4	55,4	14,8	33,3	51,9	0,712
	Provoca/goza com o professor	8,1	17,6	74,3	11,1	37	51,9	0,045*
	Insulta/ameaça o professor	9,4	10,8	79,7	7,4	33,3	59,3	0,069
	<b>MÉDIA</b>	<b>12,1</b>	<b>25,7</b>	<b>62,2</b>	<b>14,8</b>	<b>36,1</b>	<b>49,1</b>	

\* diferença com significado estatístico ( $p < .05$ ).

Nos alunos não institucionalizados, as médias dos diferentes níveis de indisciplina são organizadas de forma crescente nos três graus da escala de *Linkert*. São menores nos comportamentos nada graves, aumentam nos comportamentos pouco graves e são maiores nos comportamentos muito graves.

Pelo contrário, nos alunos institucionalizados isto não acontece de forma tão linear, uma vez que no primeiro nível de indisciplina as médias dos comportamentos assinalados como pouco graves é superior à dos assinalados como muito graves. Isto é, nos alunos não institucionalizados, o percentil de alunos que considera os comportamentos relacionados com o desvio às regras de trabalho pouco ou nada graves é quase idêntico ao que considera muito grave (51,2% e 48,8%), enquanto que nos alunos institucionalizados esta percentagem é superior (51% e 39%). Isto mostra-nos que os alunos institucionalizados desvalorizam (no que diz respeito à sua gravidade) comportamentos errados ao nível das regras de trabalho.

Ainda no que diz respeito às médias, podemos observar que as com maior valor são as dos comportamentos do terceiro nível considerados muito graves. Isto demonstra que ambos os subgrupos consideram que dentro das atitudes indisciplinadas, as que são de desvio na relação professor aluno são as mais graves.

As médias apresentam valores que variam apenas cerca de 10% entre os subgrupos, mas dentro de cada nível, os subgrupos apresentam discrepâncias distintas nos seus valores, por exemplo: no segundo nível de indisciplina, os valores dos alunos não institucionalizados variam entre 81,1% e 32,4% e os valores dos alunos institucionalizados variam dos 61,5% aos 22,2%.

Comparando os itens específicos de cada nível, podemos constatar que, ambos os grupos consideram mais grave agredir colegas (alunos não institucionalizados- 81,1%; alunos institucionalizados- 61,5%), embora apresentem valores algo diferentes. Isto significa que há ainda 38,5% dos alunos institucionalizados que consideram este comportamento este ou nada grave, o que se revela algo preocupante.

Semelhante acontece em relação ao insultar/ameaçar o professor: ambos os subgrupos consideram este comportamento muito grave, sendo que, nos alunos não institucionalizados tem uma percentagem de 79,7% e nos institucionalizados de 59,3%.

Na maioria dos itens, o perfil do aluno (institucionalizado ou não) não faz diferir a sua percepção em relação à gravidade dos comportamentos de indisciplina. São exceções a esta afirmação os comportamentos: “Profere palavrões”; “Não obedece a ordens/instruções”; “Insulta/ameaça colegas”; “Provoca/goza com o professor”. Nestes casos, o valor de  $P$  é inferior a 0,05 e por isso rejeitamos a nossa hipótese nula, o que significa que a variável parece determinar as diferenças nas respostas.

Tabela 5- Distribuição das respostas dos alunos, relativamente à frequência dos comportamentos de indisciplina, dentro dos subgrupos: não institucionalizados e institucionalizados.

		Alunos não institucionalizados			Alunos institucionalizados			P
		Frequência			Frequência			
		Nunca (%)	Pouco frequente (%)	Muito frequente (%)	Nunca (%)	Pouco frequente (%)	Muito frequente (%)	
Comportamentos de desvio às regras de trabalho	Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	12,3	56,2	31,5	11,5	65,4	23,1	0,556
	Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	15,1	50,7	34,2	19,2	53,8	26,9	0,457
	Chega atrasado	20,5	53,4	26	11,5	61,5	26,9	0,535
	Profere <i>palavrões</i>	37,5	48,6	13,9	23,1	42,3	36,6	0,038*
	Sai da aula, sem permissão	52,1	42,5	5,5	34,6	50	15,4	0,074
	Não obedece a ordens/instruções	38,4	49,3	12,3	38,5	46,2	15,4	0,882
	Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	15,3	52,8	31,9	26,9	50	23,1	0,201
	Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente	28,8	60,3	11	34,6	46,2	19,2	0,954
	Não traz o material necessário	18,1	55,6	26,4	19,2	61,5	19,2	0,569
	Não faz o trabalho de casa	12,5	59,7	27,8	26,9	50	23,1	0,218
	Utiliza os materiais e os espaços de modo inapropriado	38,9	55,6	5,6	38,5	53,8	7,7	0,884
	Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	20,8	59,7	19,4	28	56	16	0,475
	MÉDIA	25,9	53,7	20,0	26,0	53,1	21,1	
Comportamentos de perturbação das relações entre pares	Insulta/ameaça colegas	31,5	56,2	12,3	46,2	46,2	7,7	0,177
	Agride colegas	41,1	47,9	11	38,5	46,2	15,4	0,681
	Não ajuda colegas	28,8	56,2	15,1	30,8	50	19,2	0,915
	Utiliza material de colegas sem autorização	26	54,8	19,2	46,2	38,5	15,4	0,115
	MÉDIA	31,9	53,8	14,4	40,4	45,2	14,4	
Comportamentos de desvio na relação aluno professor	Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	24,7	61,6	13,7	34,6	50	15,4	0,530
	Rejeita injustificadamente ideias do professor	41,1	47,9	11	38,5	50	11,5	0,823
	Provoca/goza com o professor	44,4	38,9	16,7	46,2	42,3	11,5	0,726
	Insulta/ameaça o professor	57,5	39,7	2,7	50	38,5	11,5	0,341
	MÉDIA	41,9	47,0	11,0	42,3	45,2	12,5	

\* diferença com significado estatístico ( $p < .05$ ).

O que é observado mais facilmente na tabela 5 é que os valores (tanto nas médias como nos itens) distribuem-se dentro dos grupos de forma semelhante no que diz respeito à frequência de cada comportamento. Isto mostra-nos que, para ambos os grupos, estes comportamentos são observados com a mesma frequência. Posto isto, constatámos que as colunas que apresentam os maiores valores são a do “nunca” e a do “pouco frequente”, revelando que estes comportamentos são observados com pouca frequência por ambos os grupos. Mais realça-se que, as médias com menor valor são as que consideram os comportamentos do terceiro nível muito frequentes (11,0% nos alunos não institucionalizado e 12,5% nos alunos institucionalizados) – isto quer dizer que os comportamentos considerados mais graves são os comportamentos considerados menos frequentes.

Através do valor de significância, apenas se verifica uma diferença estatisticamente significativa – “profere palavrões” – sendo este o único caso em que rejeitamos a hipótese nula e observamos diferença na perceção da frequência dos comportamentos entre dois grupos.

### 3.5 Discussão dos resultados

Realizada a descrição dos resultados, é agora possível discuti-los de forma fundamentada e retirar possíveis conclusões do estudo realizado.

Relativamente ao envolvimento em situações de indisciplina, a análise dos resultados revela uma maior tendência de os institucionalizados se envolverem em situações de indisciplina. Este resultado parece ir ao encontro do proposto por Amado e Freire (2009): que são fatores conhecidos de indisciplina de natureza pessoal os distúrbios da personalidade, o desejo de chamar a atenção, o exibicionismo, a frustração, e o baixo nível de desenvolvimento moral – traços comuns de alunos institucionalizados e desagregados das suas famílias, o que pode justificar os valores apresentados na tabela 1.

A perceção da gravidade é mais subjetiva do que a de frequência, uma vez que a frequência é conhecida através da quantidade de vezes que os alunos

observam os comportamentos e a percepção da gravidade depende de referências, valores e hábitos pessoais, contextos sociais, características dos alunos e histórias de vida dos mesmos.

Os comportamentos cujas frequências relativas da amostra global são superiores na classificação como muito grave são: agressão aos colegas; não obedece a ordens/instruções; sai da aula, sem permissão; e proferir palavrões. Oliveira (2002), categoriza estes comportamentos como comportamentos que param a ação da aula; de grosseria – dirigir ao professor/colega gestos ou palavras inadequadas; e de golpe ou pancada – ameaçar fisicamente os colegas.

No que diz respeito à percepção da gravidade dos comportamentos de indisciplina, foi neste aspecto que se verificaram mais diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos, no entanto, verificou-se essa diferença em quatro comportamentos, o que nos leva a crer que o fator “ser institucionalizado” não faz diferir a percepção de gravidade dos comportamentos de indisciplina.

Na frequência de comportamentos de indisciplina são assinalados como mais frequentes os do primeiro nível que Amado e Freire (2009) referem – desvio às regras de trabalho – que, segundo reportado pelos mesmos, são mais frequentes quando comparados com os outros níveis.

Contrastando os resultados apresentados na tabela 4 com os da tabela 5, confirma-se que os comportamentos com maior média na classificação “muito grave” (comportamentos de desvio na relação aluno-professor) são os com menor média na classificação “muito frequente”, mostrando que: os comportamentos mais graves não são praticados pela maioria dos alunos, como verificou Amado (1998, citado em Amado & Freire, 2009), através de um estudo, apenas um número reduzido de alunos é responsável pela frequência de incidentes desta natureza.

Na percepção da frequência foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas em relação a um comportamento, o que nos mostra que o perfil do aluno também não faz diferir a sua percepção em relação à frequência dos comportamentos de indisciplina.

### 3.6 Síntese conclusiva

Em suma, embora os resultados desta análise demonstrem que os alunos institucionalizados têm mais tendência para estar envolvidos em situações de indisciplina, e o seu perfil tenha mais fatores que desencadeiam comportamentos disruptivos, segundo Garcia (1999), a indisciplina escolar não apresenta uma causa única e que costuma ter origem em um conjunto de causas diversas, por isso, não é correto os professores “rotularem” estes alunos como alunos indisciplinados apenas porque moram numa instituição.

Amado et al (2003), afirmam que comportamentos de indisciplina acontecem de forma indistinta em alunos institucionalizados e não institucionalizados, remetendo para uma ideia que não é a instituição que os define, pois crianças/jovens que vivem com as suas famílias podem apresentar as mesmas características. Isto parece refletir-se nos nossos resultados, principalmente na não comprovação estatística de diferenças determinantes quando relacionadas com a variável estudada.

Relativamente à perceção da gravidade dos comportamentos e a frequência que estes acontecem, não podemos afirmar que o facto de os alunos serem institucionalizados vai trazer diferenças na perceção destes aspetos. A perceção da gravidade é subjetiva a vivências e experiências individuais que nos remetem para classificações diferentes de comportamentos iguais. A perceção da frequência diz simplesmente respeito ao número de vezes que os alunos observam um comportamento.

Para finalizar, com base nos resultados apresentados podemos afirmar que os comportamentos que os alunos consideram mais graves são principalmente comportamentos que põem em cheque as relações existentes no contexto de aula (aluno-aluno e aluno-professor). Comportamentos que metem em causa a integridade física e psicológica de outrem são, irrefutavelmente, comportamentos de maior gravidade, em qualquer contexto e não só o de sala de aula.

No aprofundamento deste tema problema deparamo-nos com algumas limitações que podem ter influenciado os resultados obtidos ou as conclusões tiradas.

A variável estabilidade do meio familiar de toda a amostra não foi controlada, por isso, os resultados obtidos nesta investigação não podem ser vistos como irrefutáveis. O ambiente familiar poderá também influenciar a percepção dos alunos, por exemplo, um aluno não institucionalizado mas que tenha um ambiente familiar instável poderá ter opinião semelhante aos alunos institucionalizados.

Na contextualização deste tema e nas conclusões retiradas houve alguma dificuldade em encontrar fundamentação de autores relativamente à gravidade dos comportamentos de indisciplina.

O facto de o questionário poder apresentar linguagem de difícil compreensão para os alunos pode-se ter revelado uma condicionante para que estes o respondessem de forma adequada. A idade dos alunos poderá também ter influenciado a maneira como os alunos encaram o preenchimento das respostas, sendo que estão numa idade crítica da adolescência, alguns alunos poderão ter revelado desinteresse no seu preenchimento e responder aleatoriamente às questões.

## CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Em jeito de conclusão há que referir alguns aspetos relativos ao estágio pedagógico que consideramos importantes para finalizar este documento que resume o ano letivo que passou.

Este ano como docente da área de Educação Física foi ao encontro das expectativas iniciais e revelou-se um momento de maior importância na nossa formação profissional. Embora bastante desafiante, esta foi a experiência que me permitiu constatar que o gosto pelo desporto, pelos jovens e pela prática de ensinar são fatores indispensáveis para quem desempenha as funções de professor de educação física.

A postura crítica e reflexiva em relação a todas as situações que nos foram apresentadas tornou possível o desenvolvimento das nossas aprendizagens e o alcance dos objetivos inicialmente traçados para este estágio. O trabalho cooperativo com os docentes da escola, com os professores orientadores e com as colegas de estágio foram a base de todo o processo realizado neste ano letivo, sendo que sem os conhecimentos transmitidos por estes, esta tarefa teria sido bastante mais complicada.

Consciente de que o cenário encontrado para o desenrolar deste EP foi bastante facilitador, uma vez que a turma tinha um número reduzido de alunos (que já estavam habituados a ter aulas lecionadas por professores estagiários, não tendo historial de maus comportamentos) e que estes eram bastante interessados, e a escola está muito bem apetrechada de material, não colocando, desta forma, nenhuma limitação no planeamento das aulas. Será fundamental para o crescimento profissional ter o contacto com realidades diferentes daquela que encontramos este ano, de forma a enfrentar novos desafios para continuar a evoluir neste processo de aprendizagem que é infundável.

O empenho e dedicação demonstrados ao longo destes períodos letivos refletiram-se numa boa relação com a turma e com o corpo docente e não docente da escola, o que deu ainda mais valor a todo este processo: foi possível dar estímulo ao processo de aprendizagens dos alunos e em simultâneo criar laços pessoais comunidade escolar.

Apesar do trabalho exaustivo que este estágio pedagógico requer e de todas as adaptações pessoais que tiveram de ser efetuadas para que participássemos neste por inteiro, chegamos ao fim deste ano com as certezas que é esta a nossa vocação e que todas as decisões tomadas que nos levaram a este momento final foram as mais acertadas. O prazer e a alegria de formar jovens e de fomentar nestes o gosto pela prática de atividade física, faz apaziguar todo o processo desgastante por trás desta ambição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, Luís M. (2010). *Disciplina na sala de aulas: um guia de boas práticas para professores do 3º CEB e ensino secundário*. Lisboa: Sílabo.
- Álvarez, J et al (2004). *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Editorial GRAÓ: Barcelona
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA
- Amado, J. S., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. Matias Alves (orgs.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: UCP
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I. e Pacheco, V. (2003). *A Escola e os Alunos Institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des)ordem na escola – Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Carreiro da Costa, F. (1983) *A seleção de estratégias de ensino de educação física*. ISEF- centro de documentação e informação: Lisboa.
- Charlton, T. & David, K. (1993). *Managing misbehaviour in schools*. London: Routledge
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar: Da especificidade a diversidade*. Nova gráfica, Lda: Ponta Delgada
- Coutinho, Clara Maria Gil Fernandes Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Diogo, A. M. (2007), "Alunos indisciplinados, pais alheados? O lado de lá do binómio escola-família", in Caldeira, S. N. (Org.), *Des(ordem) na escola. Mitos e realidades*, Coimbra, Quarteto, pp. 85-105.
- Edem, D.A. (1982). *Introduction to educational administration*. Ibadan: Spectrum Books Limited.
- Estrela, M. T. (2007). Um Olhar sobre a Investigação Educacional a Partir dos Anos Sessenta. In A. Estrela, (org), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas* (pp. 113-141). Lisboa: Educa e UIDCE.
- Ferraz, M.J. et al (1994). *A Avaliação Criterial /Avaliação Normativa. Pensar a Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. [Versão Eletrónica] *Revista Paranaense do Desenvolvimento*, n.95.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology 41*
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M. G. (1999): *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea
- Graça, A.; Oliveira, J. (1994) *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física/Universidade do Porto
- Graça, A. (2001). Breve Roteiro da Investigação Empírica na Pedagogia do Desporto: A investigação Sobre o Ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa da Ciências do Desporto. vol. 1, nº 1*
- Jerónimo, N., F. (2003) *A Indisciplina em Sala de Aula: Um estudo exploratório das representações de alunos e professores do 1º ano do 2ºciclo do ensino básico*. Instituto de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença

- Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Onofre, M., & Jardim, M. (2008). The self-efficacy of preservice physical education teachers' and its sources. Paper presented at the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science, Estoril, Portugal.
- Programa Nacional de Educação Física Escolar, Ensino Básico. Ministério da Educação, 2001.
- Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (QICEA-3º ciclo) de Monteiro, G. & Ribeiro Silva, E. (2017).
- Rosado, A e Colaço, C (Org.s) (2002) *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços
- Sobral, F., & Barreiros, M. Luísa (1980). *Fundamentos e técnicas de avaliação em educação física*. ISEF- centro de documentação e informação: Lisboa
- Schön, Donald A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company: Villa Street
- Silva, E., Fachada, M., Nobre, P. (2016). *Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio 2016/2017 e Regulamento de Estágio Pedagógico*. FCDEF-UC.
- Silva, Preciosa & Neves, Isabel Pestana (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*.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais (2ª Edição)*. Coimbra: Almedina.

Viallet, F. & Maisonneuve (1990). 80 Fiches d'Evaluation por la Formation et l'Enseignement. Paris: Les Editions d'Organization.

Willgoose, Carl E. (1984). *The curriculum in physical education*. Prentice-hall, inc: Englewood Cliffs.



## Anexo B- Modelo de plano de aula

Plano Aula			
Professora:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	Nº da aula da UD:	UD:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos: 16		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
Sumário:			

	Tempo		Tarefas / Situações de aprendizagem	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito/ Objetivos específicos
	T	P			
Parte inicial					
Parte fundamental					
Parte final					

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

--

## Anexo C- Relatório de reflexão de aula

<b>Mestrando:</b>	<b>Aula nº</b>	<b>Período:</b>
<b>Data:</b>	<b>Aula da UD nº:</b>	<b>Duração:</b>
<b>Turma: 9ºF</b>	<b>Nº de alunos presentes:</b>	<b>Unidade Didática:</b>
<b>Reflexão Crítica / Relatório da Aula:</b>		
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)		
<u>Instrução:</u>		
<u>Gestão:</u>		
<u>Clima:</u>		
<u>Disciplina:</u>		
<u>Decisões de ajustamento:</u>		
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>		
<u>Oportunidades de melhoria:</u>		

## Anexo D- Grelha de avaliação diagnóstica

Grelha de Avaliação Diagnóstica												
UD - Basquetebol												
Nº/Nome dos alunos	Domínio Psicomotor									Domínio Cognitivo	Domínio Socio afetivo	Média
	Exercício Critério				Componentes Técnico-Táticas: Situação 3x3					Conhecimentos	Atitude	
					Passe		Ataque		Defesa			
	Receção	Drible de progressão	Lançamento na Passada	Lançamento em Apoio	Peito	Picado	S/ bola	C/ bola	Posição Defensiva	Regras		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
<i>Legenda:</i>												
<b>Elementos técnicos e táticos</b>				<b>Conhecimentos:</b>				<b>Atitudes/qualidade de participação:</b>				
1= N Executa/ Executa com dificuldade				1 = N conhece/ Conhece os aspetos elementares				1 = Não se empenha/ Participa com pouco empenho				
2 = Executa				2 = Conhece a maioria dos aspetos regulamentares e de execução				2 = Participa com empenho muito satisfatório				
3 = Executa corretamente				3 = Conhece todos os aspetos regulamentares e forma de execução				3 = Participa ativa e corretamente				

## Anexo E- Tabela de registo da avaliação formativa

<b>Avaliação formativa</b>						
<b>Nome</b>	<b>Nº de aula</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Função didática</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Empenhamento</b>

## Anexo F- Grelha de avaliação sumativa

Grelha de Avaliação Sumativa											
UD - Basquetebol											
Nº/Nome dos alunos		Componentes técnicas e táticas: Exercício critério e situação de jogo reduzido 4x4						Domínio Cognitivo	Domínio Socio afetivo	Média	
		Ataque									
		Lançamento		Drible	Passe	S/ bola	C/ Bola	Defesa	Conhecimentos	Atitude	
		Na Passada	Em Apoio	Drible de progressão	Peito/Picado	Ocupação dos espaços e desmarcação	Posição ofensiva e 1x1	Posição Defensiva	Regras		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											

## Anexo G- Modelo de auto e h etero avaliação

Nome: \_\_\_\_\_ N.  \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

Para fazeres a tua **AUTO-AVALIAÇÃO** assinala com uma cruz de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

	1� Período			2� Período			3� Período		
	Nunca	às vezes	Sempre	Nunca	às vezes	Sempre	Nunca	às vezes	Sempre
<b>Domínio das Atitudes e Valores (30%)</b>									
Realização das atividades/ tarefas propostas (Participação)									
Participação adequada (Comportamento)									
Iniciativa nas atividades (Autonomia)									
Cumprimento das regras de conduta (Pontualidade)									
Material necessário para as aulas (Equipamento)									
<b>Domínio Cognitivo (20%)</b>									
Adquiri conhecimentos relacionados com as matérias									
Respondi com clareza às questões colocadas na aula									
Conheço os conteúdos técnicos e táticos abordados									
Sei as regras das matérias lecionadas									
<b>Domínio Psicomotor (50%)</b>									
Adquiri habilidades motoras									
Apliquei os conhecimentos lecionados									
Realizei corretamente as tarefas propostas									
Progridi para níveis superiores									
Classificação	Voleibol:			Ginástica Acrob�tica:			Futsal:		
	Ginástica de Aparelhos:			Basquetebol:			Bitoque R�guebi:		
	Badminton:			Atletismo:					
Auto Avaliação	1� Período			2� Período			3� Período		

Para fazeres a hétero avaliação dos teus colegas, preenche com o nível de classificação no período correspondente ao presente.

Nº	Nome	Nota Final		
		1º	2º	3º
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

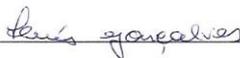
## Anexo H- Certificado de colaboração no projeto "Eating for life".



## CERTIFICADO

Certifica-se que **JOANA PAQUETE FARIA**, Professora Estagiária de Educação Física na EBI/JI Professor Dr. Ferrer Correia, participou ativamente nas fases de planificação, implementação e avaliação da Blended-Mobility do projeto Erasmus+, "Eating for Life", que decorreu entre os dias 29 de janeiro e 3 de fevereiro de 2017, na Escola Ferrer Correia.

Pela Equipa Coordenadora do Projeto



A Coordenadora de Estabelecimento




Project funded by European Union

## Anexo I- III Jornadas Científico-Pedagógico do estágio pedagógico em EF.



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

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

Certifica-se que

*Joana Paqueta Faria*

apresentou a componente de investigação do

Relatório de Estágio

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFEBS



(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO  
DO  
ESTÁGIO PROFISSIONAL**

31 março 2017



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

Certifica-se que Isma Sagute Faia participou nas III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.



(Profª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 31 de março de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## Anexo J- Ação de formação Tag rugby e iniciação ao judo.

## Certificado de Participação



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

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

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Dr. Tânia do Anjo de Castro Morais  
(Centro de Formação Salesianos)





## Certificado de Participação

Certifica-se que:

*Ismael António Silva*

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

Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação

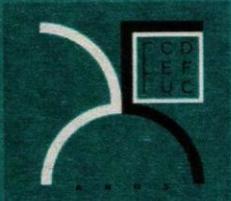


## Anexo L- VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física

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**

**Joana Paquete Faria**

Pertenceu à comissão organizadora do VI Fórum Internacional das Ciências da  
**Educação física**  
Coimbra, 18 e 19 maio de 2017

• U  C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Coordenação do MEEFEBS



(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FEDEF-UC



(Prof. Doutor António José Figueiredo)



Anexo M- Questionário aplicado para o aprofundamento do tema problema.

#### QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Alunos.

Este questionário visa caracterizar a opinião e as ações dos alunos em relação à indisciplina em contexto escolar. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para fins académicos. Não existindo respostas corretas ou incorretas, pedimos a tua colaboração na resposta ao conjunto de perguntas seguintes:

#### A – Dados Pessoais

(para cada item assinala com X uma opção)

- 1 - **Género:** Masculino  Feminino
- 2 - **Idade:** 9/10 Anos  11/12 Anos  13/14 anos  15/16 anos
- 3 - **Formação Académica:** Ano de escolaridade: 5ºAno  6ºAno  7ºAno  8ºAno  9ºAno
- 4 - **Curso Frequentado:** Ensino Regular  Curso  : Qual? \_\_\_\_\_
- 5 - **Já ficaste retido alguma vez?** Sim  Não
- 6 - **Se sim, quantas vezes?** \_\_\_\_\_

#### B – 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, assinala com X o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem:

7.1 – <b><u>A disciplina</u> está sobretudo associada a:</b>	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo totalmente 4	Não concordo nem discordo
7.1 a) definição de regras pelo professor					
7.1 b) relação entre os alunos e o(a) professor(a)					
7.1 c) competência pedagógica do(a) professor(a)					
7.1 d) aplicação consistente das regras pelos professores					
7.1 e) construção de um clima aberto de trabalho com o aluno					
7.1 f) responsabilização do aluno					
7.1 g) respeito pela autoridade do cargo de professor					
7.1 h) definição de regras em conjunto com os alunos					
7.1 i) clima relacional entre os próprios alunos					
7.1 j) conhecimento e aceitação das regras pelos alunos					
7.1 l) outro (diga qual):					

<b>7.2 - O significado de <u>indisciplina</u> diz respeito sobretudo a:</b>	Discordo totalmente 1	Discordo 2	Concordo 3	Concordo totalmente 4	Não concordo nem discordo
7.2 a) incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente					
7.2 b) comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida					
7.2 c) comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender					
7.2 d) falta de respeito pelo professor					
7.2 e) problemas entre os vários alunos					
7.2 f) falta de identificação do aluno com as regras da escola					
7.2 g) outro (diga qual):					

8 - Já estiveste envolvido em algumas situações de indisciplina? Sim  Não  Algumas vezes

### C – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

9 – A indisciplina surge de um conjunto diverso de factores. Assinala com X o grau de influência que cada um dos factores do quadro seguinte tem sobre a Indisciplina:

<b>A indisciplina deve-se a ...</b>	Pouco influente	Muito influente	Não sei/ Não respondo
9 a) desrespeito às regras impostas pelos professores			
9 b) desvalorização do papel da escola, pela sociedade			
9 c) excesso de tempo passado na escola pelos alunos			
9 d) relação pedagógica existente entre professor e alunos			
9 e) educação familiar dos alunos			
9 f) falta de gosto dos alunos pela disciplina lecionada			
9 g) pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
9 h) regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes			
9 i) inconsistência na aplicação das regras definidas pelos professores			
9 j) falta de acompanhamento dos alunos pelos pais			
9 l) heterogeneidade das turmas			
9 m) dimensão das turmas			
9 n) desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos/matérias			
9 o) desconhecimento das regras pelos alunos			
9 p) insucesso nas aprendizagens			
9 q) problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)			
9 r) falta de habilidades de gestão/controlo dos professores			
9 s) natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores			
9 t) outro (qual?):			



13– Na tua opinião quem são os mais indisciplinados: Rapazes  Raparigas

14 – No quadro seguinte assinala com X os comportamentos de indisciplina que mais acontecem com cada um deles:

O aluno:	Raparigas	Rapazes	Ambos	Não acontece
14a) Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula				
14b) Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula				
14c) Distrai momentaneamente colegas e obriga a interromper a aula				
14d) Chega atrasado				
14e) Danifica material da escola				
14f) Suja o material ou espaço				
14g) Profere <i>palavrões</i>				
14h) Sai da aula, sem permissão				
14i) Fala (ou conversa) sem autorização ou em momentos inapropriados				
14j) Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente				
14k) Não traz o material necessário				
14l) Não faz o trabalho de casa				
14m) Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula				
14n) Insulta/ameaça colegas				
14o) Agride colegas				
14p) Não ajuda colegas				
14q) Utiliza material de colegas sem autorização				
14r) Contraria ideias do professor procurando justificar as suas				
14s) Rejeita injustificadamente ideias do professor				
14t) Provoca/goza com o professor				
14u) Não obedece a ordens/instruções				
14v) Outro (qual?):				

15 – Na tua opinião, quem pensas que são mais vezes castigados?

Rapazes  Raparigas

16 – Porquê?

Porque o comportamento dos rapazes é mais grave

Porque o comportamento das raparigas é mais grave

Porque os professores desculpam mais os rapazes

Porque os professores desculpam mais as raparigas

Porque os professores entendem melhor as raparigas

Porque os professores entendem melhor os rapazes

Outro motivo, qual? \_\_\_\_\_

17 – E quem pensas que é mais vezes castigado injustamente?

Rapazes  Raparigas  Ambos  Nenhum deles

18 – No quadro em baixo assinala com um X a frequência com que te deparas com casos de indisciplina

Frequência de casos de indisciplina com que te deparas:	nunca	às vezes	muitas vezes	constantemente
Na tua turma				
Na escola				

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Obrigado pela sua colaboração.