



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Inês Alexandra Guerra Jorge Pereira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA JOSÉ ESTEVÃO NA TURMA E DO 10.º ANO NO ANO LETIVO
2018/2019**

**“O POSICIONAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À
(IN)DISCIPLINA, AO LONGO DA SUA CARREIRA PROFISSIONAL”**

**Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre na vertente de
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pela Professora
Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva**

Junho de 2019

Inês Alexandra Guerra Jorge Pereira

2016166789

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ ESTEVÃO NA TURMA E DO 10.º
ANO NO ANO LETIVO 2018/2019**

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

COIMBRA, 2019

Esta obra deve ser citada como:

Pereira, I. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária José Estevão junto da turma do 10.º E no ano letivo 2018/2019*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Inês Alexandra Guerra Jorge Pereira, aluna n.º 2016166789 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 6 de junho de 2019
Inês Alexandra Guerra Jorge Pereira

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa que chega ao fim. Foi um percurso longo, repleto de aventuras e desventuras, receios e certezas, lágrimas e gargalhadas.

Esta meta não seria alcançada sem o apoio incondicional de pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para que chegasse até aqui. Por estes motivos, gostaria de deixar o meu sincero agradecimento a todos os que percorreram este caminho comigo.

Quero agradecer, em particular, à orientadora da Faculdade, Professora Doutora Elsa Silva, pela disponibilidade e ajuda na realização do relatório e outros projetos. Um agradecimento especial à orientadora da Escola Secundária José Estevão, Professora Ana Marques, por todo o conhecimento e sabedoria transmitida, pela sua exigência profissional, por ter aceitado o desafio de me acolher e estar presente em todos os momentos importantes.

Ao Departamento de Educação Física e à turma do 10.º E da Escola Secundária José Estevão, pela forma calorosa com que me receberam e contribuíram para vivenciar experiências profissionais realmente essenciais.

Aos meus colegas de estágio, o meu agradecimento pelo companheirismo e espírito de equipa.

Às minhas amigas Ana Miguel e Sofia, por toda a ajuda e apoio prestado. Foram cruciais nos momentos de maior preocupação, trabalho e dedicação.

À Dominique, por todas as vezes em que estive ausente ter “segurado as pontas” sem nunca hesitar. Ser-lhe-ei eternamente grata por toda a ajuda e entrega.

À minha amiga Lisa, pela sua presença constante, pela sua amizade sincera, pelo seu carinho absoluto. Caminhamos juntas nesta experiência desde o primeiro dia e assim será para o resto da vida!

Ao Gonçalo, eterno amigo e companheiro, que secou as minhas lágrimas, ouviu os meus desabafos e proferiu sempre as palavras certas. O meu sincero agradecimento pela sua amizade, pela sua paciência e ternura.

À minha família, especialmente, pais, irmã e irmão, pelos excelentes valores que sempre me transmitiram, por me encorajarem a aceitar desafios de formação profissional e pessoal, por me ampararem nos momentos mais difíceis e me darem todo o amor e carinho incondicional.

A todos, o meu sincero e gigante obrigada!

*“Ensinar a aprender. Aprender a ensinar.
Ser Professor é muito mais que profissão, é
amor incondicional ao próximo, a fim de que ele
seja, faça e tenha um amanhã”*

Lurdinei de Souza Lines Coelho

RESUMO

A escola é casa. Casa de valores e ideais, conhecimentos e aprendizagens, crenças e opiniões, amores e dissabores. Na escola, todos somos alunos de vivências. Na escola, aprendemos, ensinamos, convivemos e crescemos.

A Escola Secundária José Estevão, localizada no centro de Aveiro, trata-se de uma escola de prestígio a nível de ensino-aprendizagem, apresentando um grande número de alunos nos cursos Científico-Humanísticos e Científico-Profissionais.

No ano letivo 2018/2019, integrámos o Núcleo de Estágio da Escola Secundária José Estevão, sob a orientação da professora cooperante Ana Valente Marques. Assumimos o papel de professores estagiários de Educação Física na turma E do 10.º ano de escolaridade.

No presente relatório de Estágio estão representadas as principais expectativas iniciais, fragilidades e dificuldades, sendo analisadas também as práticas de ensino realizadas ao longo do ano letivo, onde refletimos acerca da nossa intervenção pedagógica e participação nas diferentes atividades de estágio.

Neste relatório identificamos, ainda, todas as experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, retratando as principais aprendizagens e refletindo acerca da nossa prestação enquanto futuros professores.

Palavras-chave: Escola. Estágio Pedagógico. Educação Física. Reflexão. Aprendizagens.

ABSTRACT

School is home. House of values and ideals, knowledge and learning, beliefs and opinions, loves and dislikes. At school, we are all students of experiences. At school, we learn, we teach, we live and grow.

José Estevão Secondary School, located in the center of Aveiro, is a prestigious school at the teaching-learning level, presenting a large number of students in the Scientific-Humanistic and Scientific-Professional courses.

In the academic year 2018/2019, we integrated the Stage Center of the José Estevão Secondary School, under the guidance of the cooperating teacher Ana Valente Marques. We assume the role of trainee Physical Education teachers in the group E of the 10th year of schooling.

In this report of teacher training are represented the main initial expectations, weaknesses and difficulties and also analyzed the teaching practices carried out throughout the school year, where we reflect about our pedagogical intervention and participation in the different internship activities.

In this report, we also identify all the experiences that have been experienced during the school year, portraying the main lessons learned and reflecting about our performance as future teachers.

Keywords: School. Teacher Training. Physical Education. Reflection. Learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	XI
LISTA DE ANEXOS	XII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	15
1.1. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	15
1.2. DEFINIÇÃO DE EXPECTATIVAS INICIAIS	15
1.3. AUTOANÁLISE INICIAL DAS FRAGILIDADES E DIFICULDADES	17
1.4. ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO/FORMAÇÃO	20
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	22
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA	22
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	23
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	25
3.1. PLANEAMENTO	26
3.1.1. PLANO ANUAL	27
3.1.2. UNIDADE DIDÁTICA	30
3.1.3. PLANO DE AULA	32
3.2. PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	33
3.3. REALIZAÇÃO	34
3.3.1. INSTRUÇÃO	35
3.3.2. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO	36
3.3.3. CLIMA RELACIONAL E DISCIPLINA	38
3.3.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO	41
3.4. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	42
3.4.1. AVALIAÇÃO INICIAL FORMATIVA	43
3.4.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA	45
3.4.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	46
3.4.4. AUTOAVALIAÇÃO	47
3.5. ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ABORDAGEM AO ENSINO	47
3.6. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	50
3.7. PROJETOS E PARCERIAS	52

3.8. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	54
3.9. APRENDIZAGENS REALIZADAS.....	56
CAPÍTULO 4 – TEMA – PROBLEMA	57
<i>O POSICIONAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À (IN)DISCIPLINA, AO LONGO DA SUA CARREIRA PROFISSIONAL</i>	57
RESUMO.....	57
ABSTRACT	58
INTRODUÇÃO	59
OBJETIVO DO ESTUDO	62
METODOLOGIA.....	62
TRATAMENTO DOS DADOS	63
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA	63
DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR	64
BEM-ESTAR PROFISSIONAL	69
CONCLUSÕES DO ESTUDO	70
4. CONCLUSÃO.....	71
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
6. ANEXOS.....	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Ações de formação e participação em eventos desportivos ao longo do ano letivo 2018/2019	55
Tabela 2 - Participação e acompanhamento em eventos do Desporto Escolar.....	56
Tabela 3 - Caracterização dos participantes	62
Tabela 4 - O significado de indisciplina diz respeito sobretudo.....	63
Tabela 5 - A indisciplina surge de um conjunto diverso de fatores. São fatores de indisciplina.....	64
Tabela 6 - Abaixo são indicados os comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares, que foram avaliados consoante o grau de gravidade e a frequência de ocorrência. O aluno:.....	65
Tabela 7 - As diversas decisões de gestão/organização da aula tem diferentes impactos na construção da disciplina, que foram avaliados consoante a frequência com que o professor as utiliza e o respetivo impacto na sua aula.....	67
Tabela 8 - Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade. Perante situações de MENOR gravidade	68
Tabela 9 - A indisciplina poderá ter reflexos no bem-estar do professor. No meu (bem) estar na profissão, a indisciplina.....	69

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Modelo da ficha de observação elaborada pelo Núcleo de Estágio da ESJE	76
Anexo 2 - Modelo do Plano de Aula construído pelo Núcleo de Estágio da ESJE	78
Anexo 3 - Certificado de Participação na Ação de Formação "Programa FITescola" ...	79
Anexo 4 - Certificado de apresentação do trabalho "A progressão do ensino em Educação Física: Dança para o 3.º ciclo do ensino básico e secundário" no 8.º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	80
Anexo 5 - Certificado de presença na "VIII Oficina de Ideias em Educação Física"	81
Anexo 6 - Certificado de participação na "VIII Oficina de Ideias em Educação Física" sobre o tema "A progressão do Ensino em Educação Física - Uma espiral ascendente dos conteúdos"	82
Anexo 7 - Certificado de participação na Master Class dinamizada no âmbito da Semana de Campo - Inverno 2019 na ESEC.....	83
Anexo 8 - Apresentação dos resultados obtidos através da análise dos questionários...	84

LISTA DE ABREVIATURAS

CT – Conselho de Turma

DAC – Domínio da Autonomia Curricular

DE – Desporto Escolar

DL – Decreto-Lei

DT – Diretora de Turma

EF – Educação Física

ESJE – Escola Secundária José Estevão

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

A formação de professores entende-se como um processo sistemático e organizado, mediante o qual os professores, em formação ou exercício, se envolvem, individual ou coletivamente, num processo formativo que, de forma cíclica e reflexiva, proporcione a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento das suas competências (Marcelo, 1989).

O Estágio Pedagógico caracteriza-se, por excelência, por uma situação onde a prática existe por si mesma, onde a prática se ensaia, se expõe e se olha ao espelho (Albuquerque, 2003).

Paralelamente ao exposto, sentimos que a experiência enquanto professores estagiários se traduz na concretização de um sonho, dado que o ensino sempre foi uma meta muito desejada. Desde cedo que ambicionávamos enveredar por esta arte, curiosos com as potencialidades e sabedorias que dela advinham. À semelhança dos professores de Educação Física que marcaram o nosso percurso académico, desejávamos auxiliar o desenvolvimento de crianças tímidas e retraídas, dando-lhes condições de enfrentar com segurança a vida futura (Daolio, 1995), percecionando a extrema importância e responsabilidade que o professor de Educação Física tem na formação e vida dos seus alunos (Hanauer, 2016).

Toda esta experiência albergava um grande significado, apresentando-se com extrema relevância para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, dado que viria a possibilitar novas aprendizagens, conhecimentos e desafios, assentes na relação pedagógica e social, assim como na ligação entre os aspetos de fundamento das matérias e aplicações desportivas (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998).

Confrontados com a idealização primordial da disciplina, que objetiva a apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividades físicas adequadas: intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (PNEF), expectámos um ano de Estágio Pedagógico lotado de novas aprendizagens, fragilidades e experiências, para que repercutisse de forma positiva, profunda e duradoura na nossa participação enquanto estagiários.

No presente relatório estão inseridos os maiores receios iniciais, confrontados com as vivências experienciadas nas mais diversas dimensões e áreas do Estágio Pedagógico.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

1.1. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

A ambição, definida pelo Dicionário de Língua Portuguesa como o “desejo desmedido pela glória; obstinação intensa para conseguir determinado propósito; vontade de alcançar sucesso; pretensão” consagrou-se como a doutrina base para projetarmos o nosso caminho.

O Plano de Formação Individual (PFI), visto como o esboço pretensioso dos nossos anseios iniciais, foi elaborado com o objetivo de idealizar as próprias finalidades no decorrer do ano de estágio, definindo metas que desejávamos alcançar com a experiência, nos domínios pessoal e profissional.

As mais variadas áreas da nossa intervenção pedagógica foram definidas, sendo apresentadas as principais fragilidades de desempenho, os objetivos de aperfeiçoamento e as estratégias de supervisão/formação previstas. Foram incluídas, ainda, as pretensões iniciais em relação à prática pedagógica, as aprendizagens que gostaríamos de adquirir, a definição das tarefas que viríamos a desenvolver e a avaliação da nossa progressão durante a experiência pedagógica.

1.2. DEFINIÇÃO DE EXPECTATIVAS INICIAIS

Acreditamos que a formação docente é também um processo que está para além do ensino e da atualização científica e pedagógica, proporcionando a criação de espaços de participação e reflexão para que se possa aprender e adaptar às mudanças e imprevisibilidade do quotidiano escolar (Imbernón, 2016).

O Estágio Pedagógico constituía uma vivência importante para o nosso percurso formativo, no sentido em que, metaforicamente, se tornaria a “ponte” entre o saber (teoria) e o saber-fazer (prática). Além do mais, viabilizava o contacto direto com profissionais experientes que poderiam ter influência na nossa prática pedagógica, facilitando o processo de intervenção decorrida das doutrinas e experiências aprendidas na formação inicial.

De uma forma global, as expectativas iniciais eram elevadas, com esperanças de evolução nas mais diversas áreas de prática pedagógica, aquisição de conhecimentos e melhorias teóricas e práticas que nos levariam a atingir o sucesso esperado. Decretámos expectativas de responsabilização ambiciosas, delineando também perspetivas peculiares

de transmissão de valores e ideais, proporcionando esta experiência enriquecedora tanto no âmbito pessoal como interpessoal.

O trabalho em equipa, realizado no interior do Núcleo de Estágio, fazia parte de uma espera otimista para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, fluído através da cooperação, interajuda, solidariedade e contribuição para a realização de um estágio inteiramente enriquecedor e gratificante para todos.

As principais expectativas passavam ainda pela integração plena no seio escolar e no Departamento de Educação Física, participando ativamente nas atividades propostas pela escola, sentindo-nos parte da comunidade escolar, possibilitando-nos uma experiência mais rica do ano de Estágio.

Na dimensão profissional e ética, pretendíamos construir um compromisso com as aprendizagens dos alunos e próprios aprendizados, transmitir conhecimentos gerais e específicos, autoformação e desenvolvimento profissional, disponibilidade para os alunos e Escola, capacidade (e qualidade) de trabalhar em equipa, de iniciativa e responsabilidade e de análise crítica e reflexiva. Desejávamos, ainda, conceber uma conduta pessoal adequada perante os alunos, professores, encarregados de educação e funcionários.

Esperávamos transmitir aos alunos o autêntico valor da prática desportiva e a repercussão nas suas vidas quotidianas. A expectativa nesta área prendia-se, sobretudo, com a formação de alunos empenhados e motivados para a prática desportiva e que apreciassem as aulas de Educação Física (EF).

Quanto à dimensão da participação na escola, as perspetivas passavam por incluir nas práticas desportivas e formativas o maior número de indivíduos, participantes no seio escolar ou na comunidade que o envolvia. O objetivo seria, em colaboração com todos os intervenientes do processo educativo, promovermos interações entre alunos, interdisciplinares e familiares, enfocando o respeito pelo outro e o desenvolvimento social e cultural. Foram traçadas expectativas relativamente à participação em atividades de gestão e administração escolar, realizando um acompanhamento frequente ao cargo de Diretora de Turma (DT) e participando em projetos e atividades desenvolvidas pelo Desporto Escolar (DE) e pelo Departamento de Educação Física.

No que diz respeito à dimensão do desenvolvimento e formação profissional, considerámos que a permanente aprendizagem seria um aspeto relevante neste processo, que nos levaria a ser capazes de refletir acerca das próprias experiências, práticas e responsabilidades, com o objetivo de desenvolver as nossas capacidades pessoais, sociais

e profissionais, na perspetiva de formação ao longo da vida, em cooperação com professores experientes.

Por fim, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, seríamos responsáveis por estruturar, planear, realizar e avaliar de forma a produzir resultados positivos nas habilidades desportivas dos alunos. Considerámos que seríamos condutores de saberes, valores e atitudes, por forma a produzirmos uma melhor qualidade no ensino, dado que não basta que o professor domine um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões (Nóvoa, 2009). Outro fator relevante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que demarcámos, centrou-se na realização de atividades educativas e acompanhamento de crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e/ou desinteressados pela prática desportiva. A avaliação deveria ser também considerada e aplicada como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da nossa própria formação.

1.3. AUTOANÁLISE INICIAL DAS FRAGILIDADES E DIFICULDADES

As primeiras dificuldades sentidas passaram pelo processo de planeamento, principalmente na planificação a médio e curto prazo. A organização e construção das Unidades Didáticas (UD) tornou-se um processo inicial complexo, principalmente, nas opções que tivemos de tomar de acordo com a turma e, conseqüentemente, com os alunos na sua individualidade. Numa primeira etapa sentimos dificuldades em construir determinado planeamento para níveis diferentes, i.e., delinear etapas de aprendizagem diferenciadas para cada grupo de nível. Não obstante, a presença de alunos com NEE na turma, tornou o processo de planeamento mais complexo, dado que tivemos de elaborar adaptações curriculares para estes alunos (com base nos programas do 10.º ano e 1.º ciclo).

Posteriormente, as dificuldades vivenciadas foram ao nível do planeamento a curto prazo, ou seja, os planos de aula. Neste tipo de planificação, sentimos fragilidades na adaptação dos exercícios aos conteúdos e objetivos pretendidos, bem como aos diferentes grupos de nível e competências dos alunos. Inicialmente, construíamos planos de aula extensos, definindo diversas atividades para os alunos.

Estas dificuldades foram ultrapassadas devido, em parte, ao constante *feedback* dos intervenientes do Núcleo de Estágio. O clima relacional aluno-aluno e aluno-

professor foi também um fator que contribuiu em grande escala para ultrapassarmos este obstáculo, sendo fundamental esta integração social para que os alunos, e professores, possam também conviver bem entre pessoas, adquirindo confiança (Costa, Batista, & Graça, 2016) nas suas capacidades. À medida que fomos conhecendo as reais dificuldades motoras existentes na turma, fomos também reconhecendo quais os exercícios e conteúdos adequados para cada aluno.

A professora cooperante tornou-se um interveniente fulcral na ultrapassagem destas barreiras iniciais, ajudando-nos a interpretar e qualificar as nossas ações com recurso a práticas reflexivas. Através dos seus conhecimentos fomos sendo capazes de adequar algumas estratégias perante a turma, p.e., na lecionação da matéria de Atletismo, que se tornou menos penosa devido à forma lúdica e pedagógica com que a professora cooperante nos ensinou a visionar a modalidade, orientando-nos para a leitura e análise de documentos importante acerca do assunto (p.e.: *Kids Athletics*).

O Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) constituiu um método para ultrapassarmos algumas barreiras ao nível do planeamento, auxiliando-nos no conhecimento, ainda que superficial, das capacidades dos alunos. Construído através do entendimento partilhado pelos diversos professores de EF da ESJE, relativamente à sua correção e ao seu papel como fator de desenvolvimento da EF, papel esse ainda longe de esgotar as suas virtualidades (PNEF), produziu instrumentos valiosos para o processo de planeamento a médio e curto prazo.

No processo de realização, as fragilidades primitivas depararam-se com as dimensões instrução e *feedback*. No que concerne ao fator instrução, sentíamos dificuldades ao nível da desordem informacional e do descontrolo da comunicação (Sarmiento et al., 1998), principalmente nas modalidades com as quais nos identificávamos menos.

Ao nível do *feedback*, as dificuldades prenderam-se com a qualidade e quantidade de informação transmitida. O *feedback* pedagógico deve consistir no tratamento da informação por parte do aluno, de forma a produzir conhecimentos necessários para a produção e determinação de respostas motoras adequadas (Quina & Costa, 1995), o que acabava por não ocorrer, pois, inicialmente, não conseguíamos transmitir *feedback* a toda a turma e, quando ocorria transmissão de informações, não eram complementadas com a descrição do erro que o aluno cometia ou, por outro lado, o que realizava de acordo com o pretendido (fechar ciclos de *feedback*).

Como forma de ultrapassar estes obstáculos, recorriámos aos processos de observação realizados pelo Núcleo de Estágio e à realização dos relatórios de cada aula. Além disto, foram utilizados sistemas de observação do comportamento do professor e do aluno para melhor entendermos as principais falhas ou efeitos produzidos nas aulas. Estes sistemas possibilitavam estudar o comportamento dos professores e dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes (Sarmiento et al., 1998).

Os relatórios de aula constituíram elementos reflexivos importantes, ganhando ênfase no processo de formação enquanto futuros professores. Consideramos que a reflexão se tornou um quesito fundamental para a nossa formação, possibilitando-nos analisar, pensar, refletir e discutir criticamente os nossos desejos, valores e realizações, a partir de conhecimentos anteriormente adquiridos, num processo constante de confrontação com o conhecimento profissional desejado (Alarcão & Tavares, 2003; Leite, 2005; Leite & Ramos, 2012).

Uma fonte de ajuda para minimizar estes problemas eram também as reflexões concretizadas pela professora cooperante no final de cada aula, assim como os conselhos e bibliografia dispensada, com vista à melhoria destas dimensões. Ademais, a utilização de palavras-chave transformou-se numa estratégia fundamental para amenizar e beneficiar o *feedback* pedagógico.

Outra dificuldade de realização com que nos deparámos prendeu-se com o projeto do Domínio da Autonomia Curricular (DAC), dada a relevância que foi conferida ao trabalho em equipa, implementado nas aulas de EF desde sempre.

O DAC acabou por originar questões significativas que dificultaram os processos de planeamento e realização, principalmente porque os tempos letivos destinados aos projetos estavam distribuídos pelas diferentes matérias a abordar ao longo do ano. Contudo, estas dificuldades foram ultrapassadas com a ajuda do Conselho de Turma (CT) que identificou possíveis trabalhos que poderíamos abordar e realizar com a turma.

O processo de avaliação ocupava uma grande fração das dificuldades iniciais, despertando certos medos e receios no processo de intervenção pedagógica. “O quê?”, “Quando?”, “Como?” e “Para quê?” foram algumas das questões com que nos deparámos acerca dos métodos avaliativos, devido ao processo de recolha de informações ser rigoroso e objetivo, com vista à fundamentação das melhores decisões pedagógicas (L. Carvalho, 2017).

As avaliações formativas iniciais marcaram o primeiro momento avaliativo, exigindo bastante rigor na identificação das componentes a avaliar e na determinação de aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias (PNEF). Neste tipo de avaliação, sentimos grandes dificuldades na observação conjunta dos diferentes elementos da turma. Foi extremamente difícil avaliarmos os alunos de acordo com as componentes críticas exigidas. Grande parte do tempo de aula era destinado à avaliação inicial, pois demorávamos imenso tempo a observar todas as ações dos alunos. Neste processo, os intervenientes do Núcleo de Estágio foram essenciais, aconselhando-nos a avaliar de forma global as habilidades dos alunos.

Os momentos de avaliação formativa consagraram-se em situações relevantes, porém, devido à sua subjetividade e ambiguidade, sentimos certas fragilidades neste processo. Avaliar desempenhos, reavaliar objetivos a alcançar e habilidades a trabalhar, foram processos difíceis, mas que nos direcionaram para momentos de reflexão indispensáveis para a melhoria das capacidades dos nossos alunos. Não obstante, a avaliação sumativa tornou-se um obstáculo maior, promovendo condições de insegurança e ansiedade, resultantes das exigências que são colocadas ao nível da qualidade que é imposta (Costa et al., 2016). À medida que o ano foi avançando, fomos recriando estratégias para encarar os momentos de avaliação com serenidade e tranquilidade (p.e.: pensar nas avaliações antecipadamente).

Como forma de atenuar a avaliação inicial, o PAI demonstrou ser uma ferramenta indispensável, definindo diretrizes concretas e objetivas das principais componentes a avaliar. À semelhança das fragilidades mencionadas anteriormente, também o processo de avaliação foi ultrapassado com a ajuda da professora cooperante e professora orientadora, que facultaram orientações fundamentais de modo a facilitar os momentos de avaliação.

Ademais, as experiências vivenciadas durante o ano de estágio foram o principal fator de superação das fragilidades e dificuldades iniciais, sendo necessário superar barreiras, aprofundar conhecimentos e vivenciar momentos plenos de enriquecimento pessoal e profissional.

1.4. ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO/FORMAÇÃO

As expectativas em relação ao processo formativo apareceram ancoradas a motivações, valores e, de certa forma, a crenças que tínhamos sobre a escola, os alunos,

o Núcleo de Estágio, as estratégias e o domínio do conhecimento pedagógico, influenciadas por múltiplos fatores externos que condicionaram este processo (Costa et al., 2016).

As estratégias de supervisão/formação delineadas inicialmente foram aplicadas ao longo do ano, constituindo um importante fator para as nossas aprendizagens e aprofundamento de conhecimentos.

A professora cooperante assumiu um lugar relevo na ajuda prestada no processo de mobilização do conhecimento para a prática de ensino, dado que as reflexões no final de cada aula foram cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional. O debate entre os principais erros e aspetos positivos declarou-se um processo decisivo para as nossas aprendizagens, sendo evidenciadas as principais falhas ou, pelo contrário, os sucessos alcançados.

O *feedback* do Núcleo de Estágio foi substancial no processo de formação, assim como os relatórios de observação de aulas produzidos. Desta forma, as reuniões do Núcleo de Estágio tornaram-se momentos de supervisão/formação, onde eram avaliadas as competências individuais e/ou coletivas e de onde surgiram diferentes perspetivas da nossa intervenção pedagógica, assim como troca de ideias/opiniões e conselhos para melhorias futuras.

Neste processo de formação, o trabalho em equipa foi um aspeto sobrevalorizado, constituindo uma importante estratégia de formação individual e de grupo. Deste surgiram ferramentas essenciais de aplicação, assim como importantes *feedbacks* e perceções acerca das sessões produzidas individualmente. Os momentos de discussão e troca de opiniões entre os professores estagiários foram cruciais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que nos tornamos melhores ouvintes, aceitando a opinião dos demais e defendendo os nossos pensamentos, argumentando de forma clara e objetiva. Os trabalhos produzidos pelos professores estagiários surtiram efeitos positivos nas nossas aprendizagens, pois além de comportar um carácter enriquecedor no produto gerado, submeteu-nos à valorização da cooperação e respeito pelo outro.

Os relatórios de aula converteram-se em momentos de reflexão essenciais, onde resultavam análises profundas dos aspetos positivos e oportunidades de melhoria, nas mais diversas dimensões da intervenção pedagógica. Desta reflexão, advinham ainda as decisões de ajustamento, determinantes para o encadeamento das diversas UD e competências/habilidades dos alunos.

Por fim, outra estratégia de formação determinada inicialmente e aplicada no decorrer do Estágio Pedagógico foram as observações semanais aos professores estagiários e mensais a outros professores. De modo a facilitar o processo de observação, a professora cooperante concebeu, no início do ano letivo, um sistema de rotatividade que permitia observar um colega de estágio, todas as semanas, em tempos letivos distintos, com o objetivo de observarmos os colegas a lecionar diferentes matérias.

Este procedimento tornou-se fundamental para o nosso processo formativo, uma vez que os aspetos mais salientes observáveis eram refletidos e discutidos em reunião de estágio. As observações foram indispensáveis no processo de planeamento e realização, aplicando os fatores positivos nas nossas aulas e evitando recriar as situações que não iam ao encontro com os princípios metodológicos e pedagógicos. De forma a facilitar este processo, o Núcleo de Estágio recriou uma ficha de observação interna que poderá ser consultada no Anexo 1.

As observações realizadas a outros professores e professora cooperante, assim como as executadas em outros Núcleos de Estágio foram também uma importante etapa ao longo da nossa formação. Observar e ambicionar reproduzir aulas idênticas a professores experientes, gerou um sentimento de autossuperação, influenciando todo o processo de supervisão/formação pessoal e profissional. As observações a outros Núcleos de Estágio permitiram verificar diferentes métodos de trabalho, assim como refletir acerca de outras estratégias de planeamento, realização e avaliação.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA

A cidade de Aveiro situa-se na região centro de Portugal (extensão de 199 km²), apresentando uma população residente de 714.197 habitantes ao longo de 10 freguesias. Analisando o potencial desportivo da cidade, constatamos que esta se encontra bem presente e representada pelas mais diversas modalidades: Futebol, Natação, Basquetebol, Rugby, Ténis, Andebol, entre outras, com clubes de renome desportivo, como o Sport Clube Beira-Mar, o Clube dos Galitos, o Centro Desportivo de São Bernardo, o Alavarium, etc.

Esta panóplia desportiva estava devidamente representada na turma que tivemos a nosso cargo durante o ano letivo, com 50% dos alunos a praticarem desportos extraescolares. A diversidade de atividades desempenhadas pelos alunos acabaram por

ser benéficas para a realização da intervenção pedagógica, dado que pudemos contar com os conhecimentos e exercitação de alunos federados em certas modalidades (Futsal, Dança, Basquetebol e Andebol). Além do mais, a maioria dos alunos encontrava-se física e psicologicamente apto para a prática de modalidades desportivas, demonstrando posições favoráveis em relação à disciplina de Educação Física.

A Escola Secundária José Estevão, datada do ano de 1851, é considerada uma das instituições de ensino mais antigas do país, tendo a sua construção resultado de uma reformulação educativa, ao abrigo do artigo nº 46 do Decreto-Lei de 20 de Setembro de 1844, pela mão de Costa Cabral, que tinha no pensamento edificar um liceu em cada uma das freguesias e dioceses da cidade. O Agrupamento apresenta um corpo escolar de 2705 elementos: 1365 são alunos da ESJE, 928 são alunos da Escola Básica n.º 2 de São Bernardo, 76 funcionários e 336 professores (21 de Educação Física). A oferta educativa compreende todos os níveis de ensino: Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB, Secundário e Cursos Profissionais, oferecendo ensino diurno e noturno. A ESJE apresenta instalações modernas, com salas de aula adequadamente equipadas e espaços de recreação e lazer para alunos e professores.

No que diz respeito à Educação Física, a escola conta com um gabinete e dois balneários de professores, seis balneários para alunos e vários espaços direcionados à prática desportiva: um ginásio, uma sala de dança (equipada com espelhos), um polidesportivo exterior (com seis tabelas e duas balizas), uma pista de Atletismo, uma caixa de areia e uma vasta área exterior. A escola tem ainda um protocolo com o clube Alavarium, usufruindo do pavilhão e das piscinas.

Quando as condições climatéricas não são favoráveis, torna-se impossível utilizar o polidesportivo exterior, assim como a pista de Atletismo, a caixa de areia e o espaço exterior envolvente. Neste caso, a escola possui dois espaços semicobertos e salas de aula disponíveis para ocupação. Quanto aos recursos materiais, a escola encontra-se equipada de material para todas as modalidades, individuais e coletivas, dispondo ainda de variados sistemas de áudio.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

O docente procura, atualmente, desempenhar inúmeros cargos que têm por base questões organizacionais ou políticas, despreendendo-se da sua verdadeira atuação e essência do ser “educador” (Lopes, 2009).

Neste quadro contextual, achamos que refletir e ponderar sobre a prática e a experiência não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer e uma sólida cultura geral que auxiliem na melhoria do nosso trabalho e da nossa capacidade reflexiva sobre o quê e como mudar (Libâneo & Oliveira, 2003). Para isto, foi necessário e imprescindível determos conhecimentos acerca do histórico pessoal dos elementos que caracterizavam a turma, com o objetivo de fazer cumprir o nosso papel na vida dos alunos (Lopes, 2009).

Perante o exposto, foi entregue aos alunos, no início do ano letivo, dois questionários (um elaborado pela escola e outro pelo Núcleo de Estágio) respeitantes aos fatores pessoais, familiares, socioeconômicos, escolares e desportivos. Destes inquéritos, foram retiradas informações relevantes, a fim de determinar os processos e estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a cada aluno.

Dos alunos com NEE sabemos que a aluna foi diagnosticada com uma doença neurológica crônica, a Distrofia Miotônica de Steinert ou tipo 1. Esta doença fazia-se acompanhar, ainda, de dificuldades de aprendizagem e fragilidades nas funções executivas, com conseqüente lentificação na realização das tarefas. Este fator teve implicações no processo de planeamento, dado que a aluna necessitava de acompanhamento frequente nas aulas de EF, desenvolvendo habilidades próprias dos programas do 1.º ciclo. Foi necessário recriar um documento com as ações essenciais que a aluna teria de desenvolver, assim como realizar planos de aula individualizados, adaptados ao espaço, tempo e materiais disponíveis.

O aluno foi diagnosticado (pré-natal) com um rim pélvico à direita, ectasia piélica à esquerda e Tetralogia de Fallot e à nascença foi internado devido a um Síndrome Polimalformativo. O aluno apresentava, também, dificuldades cardiorrespiratórias e uma aparência física frágil, com peso e estatura inferiores à média esperada para a sua idade cronológica. Contudo, apesar das fragilidades aparentes, foram delineados objetivos para o aluno com base nos programas de EF do 10.º ano, com alterações significativas. As dificuldades do aluno eram notórias, principalmente, em atividades de motricidade fina e cardiovasculares. O aluno realizou, durante o ano letivo, as mesmas tarefas que os colegas de turma com determinadas adaptações, principalmente no processo avaliativo.

As idades dos alunos, no início do ano letivo, estavam compreendidas entre os 15 e 17 anos, estando presentes três alunos de nacionalidades diferentes (brasileira, venezuelana e ucraniana). Por este motivo, deparámo-nos com certas dificuldades de realização no início do ano letivo, dado que o aluno venezuelano não compreendia o que

explicávamos. Desta forma, necessitámos de adotar estratégias (realizar sempre a demonstração dos exercícios, recorrer a imagens/vídeos, falar devagar e de frente para o aluno, manter contacto visual com o aluno, etc.) para que o aluno se sentisse integrado.

Na generalidade, os alunos selecionaram as matérias de matemática e inglês como as **disciplinas com mais dificuldades**, contudo matemática e educação física são as **disciplinas preferidas**, o que seria expectante, uma vez que as aulas de EF são citadas por praticamente todos os alunos como a disciplina que mais gostam e talvez por, de acordo com Costa et al. (2016), possibilitar uma integração social e afetiva tão grande e relevante entre os alunos.

Quanto às **características de um bom professor**, 18 alunos responderam “amigo dos alunos”, 16 alunos indicaram “competente” e 14 alunos nomearam “compreensivo” como as particularidades que mais apreciam nos docentes. Com base nestas particularidades, que também consideramos fulcrais, tentámos compreender os alunos nas mais diversas situações, incentivando-os a ultrapassar os seus receios e medos. Fomos compreensivos em certas atitudes que os alunos revelavam próprias da idade e demonstramos disponibilidade para ouvir as suas ideias e crenças. O seu futuro académico foi um fator que tivemos em consideração, alertando-os para a importância de manter um comportamento e empenho adequados à sala de aula, podendo, algumas condutas, repercutir no seu futuro. Consideramos que desenvolvemos um trabalho competente junto da turma, planeando, realizando e avaliando com base nas particularidades dos diferentes elementos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após o planeamento, lecionação, prática e avaliação das diversas modalidades, há que refletir acerca do desenvolvimento das aulas, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, assim como de todas as dimensões implícitas neste procedimento, como, o planeamento das matérias e dos conteúdos lecionados, as estratégias de ensino utilizadas, as diferentes dimensões do processo de intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima/disciplina, decisões de ajustamento), as avaliações inicial, formativa e sumativa e as recomendações futuras que nos tornarão mais competentes e capazes para exercer a profissão de docente de EF.

Neste capítulo, pretendemos realizar uma análise coerente e objetiva relativamente aos objetivos propostos inicialmente e aos resultados finais obtidos, assim como todos os processos intermédios consubstanciados.

3.1. PLANEAMENTO

O planeamento de qualquer matéria torna-se num procedimento essencial para o conhecimento do professor, dando-lhe a possibilidade de tomar decisões que considere corretas para as aprendizagens dos seus alunos, para o desenvolvimento eficaz das suas habilidades e para a compreensão real da importância da EF escolar.

Na nossa opinião, planear é um processo complexo, rigoroso e por vezes doloroso, tendo-nos levado diversas vezes a repensar estratégias, escolhas e opiniões. Concordamos que planificar é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações, pois se não se pensar didaticamente sobre o sentido que devemos empregar no nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes de outros (Cardoso et al., 2011), o que não será benéfico para o binómio ensino-aprendizagem.

Quando se planeia, existem diversos parâmetros que devemos considerar e que afetam o binómio: características do público-alvo (tendo em conta a realidade que os educandos estão inseridos), recursos didáticos, metodologias a serem aplicadas e a flexibilidade característica das situações que poderão ocorrer em situação de aula (Cardoso et al., 2011).

Por esta razão, consideramos que planificar nos permitiu prever, em alguns casos, situações que poderiam afetar qualquer um dos fatores anteriormente mencionados, constituindo uma forma eficaz para o bom desenvolvimento das aulas, tratando-se de ações planeadas para alcançar objetivos anteriormente propostos (Ribeiro, 2017). Até porque, mais do que ponderar as vantagens que o planeamento alberga para o processo de prática pedagógica e para a aprendizagem dos alunos, planear permitiu-nos refletir acerca das verdadeiras necessidades das crianças/jovens e, conseqüentemente, no real conceito de ensinar.

Consideraremos, então, que o planeamento de determinada modalidade nos auxiliou a orientar os diferentes conteúdos de acordo com as habilidades dos alunos, possibilitando-nos a pretensão de resultados positivos de acordo com as nossas decisões iniciais, dando-nos, no entanto, o poder de ajustar o planeamento consoante a resposta dos alunos às diferentes matérias. Ao longo da sua elaboração, despertou, além de todas

as crenças e concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, a nossa capacidade reflexiva e a melhor tomada de decisão, assegurando melhorias importantes no rendimento escolar do aluno (Lopes & Silva, 2010).

No presente ano letivo, ficou decidido na primeira reunião do Núcleo de Estágio que iríamos abordar as matérias nucleares dos Programas Nacionais Educação Física (PNEF): Futebol, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Ginástica (Solo e Aparelhos), Atletismo (Corridas, Saltos e Lançamentos), Badminton, Atividades Rítmicas Expressivas (Dança) e Orientação.

Ao longo do ano, vários foram os diferentes tipos de planeamento que fomos concretizando. O primeiro a ser realizado foi o Plano Anual (plano a longo prazo), seguido das Unidades Didáticas (plano a médio prazo) e dos Planos de Aula (plano a curto prazo).

3.1.1. PLANO ANUAL

A elaboração do Plano Anual compôs o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduziu-se na compreensão e no domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento, assim como de reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo. Desta forma, destacou-se pela sua perspetiva global, procurando situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003).

Este nível de planeamento constituiu, assim, um guia para a nossa ação que, depois de elaborado em conformidade com colegas de Educação Física (ou outras disciplinas), poderia ser reprogramado de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Seguindo uma sequência lógica e coerente, este plano foi construído tendo por base as características institucionais e pessoais da turma 10.º E. Na sua elaboração, constam fatores como a análise dos programas, a análise dos alunos, a análise dos recursos materiais e temporais disponíveis, a análise e implicações das decisões tomadas pelo grupo disciplinar, a definição das matérias e configuração da avaliação, a determinação de objetivos e das Aprendizagens Essenciais, e a articulação com tarefas constantes no plano curricular da EF.

Para a elaboração do Plano Anual tivemos em consideração as orientações do PNEF para o ensino secundário, as principais particularidades das Aprendizagens Essenciais e os documentos fornecidos pelo Departamento de Educação Física da ESJE (quadro de rotação de espaços e calendarização e critérios de avaliação).

O ano letivo teve início com a aplicação do PAI elaborado pelo Departamento de Educação Física, onde os alunos foram avaliados nas matérias de Futebol, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Salto em Comprimento, Lançamento do Peso e Badminton. Foram realizados, ainda, os testes sugeridos pela plataforma FitEscola® de Aptidão Física, nomeadamente, Composição Corporal (peso, altura e perímetro da cintura), Aptidão Aeróbia (vaivém) e Aptidão Neuromuscular (abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, flexibilidade dos membros inferiores e flexibilidade dos ombros). Os testes de Aptidão Física concretizados foram definidos pelo Departamento de Educação Física no começo do ano letivo.

Foram selecionadas as seguintes matérias no 1.º Período: Futebol, Basquetebol e Dança. Neste tempo passámos apenas por dois espaços diferentes (polidesportivo exterior e pavilhão). A modalidade de Dança foi lecionada em simultâneo com as matérias de Futebol e Basquetebol. Os testes de Aptidão Física realizados no início do período foram concretizados novamente no final do mesmo, com o objetivo de verificar as melhorias dos alunos nas capacidades motoras.

No 2.º Período abordámos quatro matérias diferenciadas: Ginástica de Aparelhos, Ginástica de Solo, Voleibol e Corrida de Velocidade. A primeira matéria foi lecionada no ginásio, ao longo de cinco semanas, dado que seria o único período que tínhamos acesso a este espaço. As restantes matérias foram lecionadas no pavilhão do Alvarium e pista de Atletismo. Para a leção de Ginástica de Solo foi necessário adaptar alguns materiais. Estas três matérias foram dadas em simultâneo numa mesma aula, decorrendo da seguinte forma: Voleibol – Ginástica de Solo (45 minutos cada matéria) e, posteriormente, Voleibol – Corrida de Velocidade (45 minutos cada matéria). A Corrida de Velocidade foi iniciada no pavilhão do Alvarium, terminando na pista de Atletismo. Os testes de Aptidão Física voltaram a ser repetidos e foi durante este período que desenvolvemos o contributo para o DAC, através da matéria de Voleibol.

No 3.º Período, as matérias abordadas foram Andebol, Badminton, Atletismo - Salto em Comprimento e Lançamento do Peso e Orientação. Como se tratava do período mais curto do ano letivo (de 23 de abril a 14 de junho), as matérias foram lecionadas em simultâneo: Andebol – Salto em Comprimento; Andebol – Lançamento do Peso; Lançamento do Peso – Badminton; Badminton – Orientação. Os testes de Aptidão Física tornaram a ser repetidos, com os alunos a apresentarem melhorias significativas nas três áreas, com a maioria dos alunos na Zona Saudável de Aptidão Física.

As matérias foram abordadas quase todas em simultâneo, repercutindo efeitos positivos e negativos, quer na nossa intervenção pedagógica, quer nas habilidades dos alunos. As matérias abordadas no 1.º Período fizeram, para nós, sentido, pois achámos necessário lecionar modalidades que despertassem interesse tanto nos rapazes como nas raparigas. Além do mais, tratava-se de matérias onde é necessário um certo nível de coordenação, agilidade e atenção. Consideramos que esta simultaneidade repercutiu efeitos positivos nas habilidades dos alunos, contudo, pensamos que um fator negativo desta conjugação, foi o pouco tempo atribuído às matérias de Futebol e Basquetebol. Em contrapartida, esta conjugação de matérias despertou interesses comuns entre rapazes e raparigas, sendo notórios desenvolvimentos ao nível da Dança por parte, principalmente, dos rapazes.

As matérias abordadas no 2.º e 3.º Período seguiram a mesma lógica de pensamento. Tentámos, ao longo do ano, conjugar matérias coletivas e individuais, que despertassem interesse quer nos rapazes, quer nas raparigas. Os alunos demonstraram empenho em todas as modalidades abordadas, existindo surpresas agradáveis nos resultados obtidos. A turma demonstrou uma elevada capacidade de trabalhar em equipa, felicitando-nos com resultados finais surpreendentes. O facto de lecionarmos quase todas as modalidades em simultâneo fez com que as aulas não tomassem rumos monótonos, existindo uma panóplia de atividades diversificadas que mantinham os alunos em constante prática. Apenas a modalidade de Ginástica de Aparelhos foi lecionada de forma individualizada. Consideramos que tivemos grandes dificuldades na seleção das tarefas e gestão dos alunos, pois acabámos por adquirir o hábito de planejar atividades para apenas 45 minutos.

No que diz respeito aos momentos de avaliação, foram respeitados os mesmos critérios para todas as matérias. Desta forma, como já referimos, a avaliação inicial formativa foi concretizada no primeiro mês do ano letivo, através do PAI. As avaliações sumativas foram efetivadas na última aula de cada matéria, seguindo os mesmos critérios e planeamento das aulas de exercitação.

No início do ano letivo o Departamento de EF decidiu que, para o 10.º ano de escolaridade, as competências teóricas seriam avaliadas através de um teste escrito. Desta forma, os alunos realizaram um teste teórico por período, sobre as matérias abordadas em cada um deles. Os testes eram marcados previamente em CT, em concordância com as outras disciplinas.

3.1.2. UNIDADE DIDÁTICA

As Unidades Didáticas (UD) constituíram unidades fundamentais e integrais do nosso processo pedagógico, apresentando-nos etapas claras e distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003), realizadas com vista ao desenvolvimento e manutenção de um sistema de organização eficaz, sendo necessário a criação de estratégias de base e algumas habilidades de ensino (Siedentop, 1998). O formato escolhido para abordar as diferentes UD foi o ensino por blocos, iniciando e concluindo a matéria consoante o *roulement*.

Coube-nos a responsabilidade de escolher os objetivos específicos e as soluções pedagógicas e metodologicamente adequadas, investindo as nossas competências profissionais, para que os benefícios reais da atividade dos alunos correspondessem aos objetivos do programa, tendo por base que no 10.º ano interessava consolidar e completar a formação diversificada do ensino básico (PNEF).

A elaboração das UD permitiu-nos, ainda, uma análise microscópica das competências dos alunos, possibilitando-nos a formação dos grupos de trabalho, elementos-chave na estratégia de diferenciação do ensino, permitindo a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. Todavia, sempre que conveniente e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, assegurámos a constituição homogénea dos grupos (PNEF).

Nesta linha de pensamento, consideramos que as UD foram orientações essenciais para todas as etapas pedagógicas, no entanto, o curto tempo dispensado para a sua aplicação, acabou por repercutir nas aprendizagens dos alunos (positiva e negativamente), existindo pouco tempo para a aquisição e prática das diferentes ações técnicas e táticas.

As modalidades de Basquetebol, Futebol, Ginástica de Aparelhos e Ginástica de Solo foram as matérias onde se refletiram as maiores dificuldades. Na fase de construção destas UD, consideramos que as decisões que tomámos foram as mais corretas e adaptadas aos diferentes níveis existentes na turma, achando que os tempos letivos para a lecionação das modalidades seriam suficientes para a retenção dos diferentes conteúdos teóricos e práticos. Reconhecemos, então, que as modalidades necessitavam de uma maior atenção e de um número superior de aulas dedicadas, exclusivamente, a estas matérias.

Foi nestas modalidades onde se verificaram maiores decisões de ajustamento, principalmente nos objetivos a alcançar. Contudo, estes ajustes nem sempre foram por

nós aceites, revelando-se controversos e confusos, dado que não nos sentíamos dispostos a alterar o plano inicial.

Após a conclusão destas UD, refletimos, ponderámos e aceitámos que a procura por efeitos positivos e significativos sobre as aprendizagens dos alunos, deveria ser desafiante para nós e, como estas situações não aconteciam por acaso, devíamos estar atentos ao que funcionava, ou não, no ambiente da aula. O reconhecer que nem sempre o que planeamos é o mais correto faz parte do nosso profissionalismo e a mudança pela mudança não é necessária nem recomendável.

Reconhecemos que, o que não funcionava necessitava de reflexão e alteração e o que resultava carecia de aperfeiçoamento, uma vez que, nem sempre o que projetamos é o que ocorre, na medida em que esta preparação não depende apenas de nós, pois a resposta dos alunos à planificação é o que ditará o rumo de determinada matéria.

De acordo com Lopes e Silva (2010) a resistência à mudança não pode impedir que o professor conheça os resultados da investigação educativa e que dos mesmos recolha ensinamentos e sugestões que lhe possibilitem uma prática alternativa, sempre que os resultados da aprendizagem dos seus alunos não se adequem aos objetivos que definiu para o seu ensino. Com isto, consideramos que a nossa intervenção teria sido facilitada, caso tivéssemos dado oportunidade a uma interferência mais eficiente e assídua dos alunos.

Existindo na turma uma panóplia de modalidades praticadas extraescola, poderíamos ter recorrido aos conhecimentos dos alunos, permitindo-lhes opinar acerca dos objetivos e conteúdos a trabalhar, possibilitando-nos a seleção de conteúdos viáveis e atingíveis por parte da turma no geral.

Pelo contrário, nas modalidades de Dança, Voleibol, Andebol, Atletismo, Badminton e Orientação, a elaboração das UD foi ponderada, repensada e acautelada no sentido de maximizar os desafios de aprendizagem e criar estruturas para que os alunos aprendessem através do desafio (Hattie, 2008).

Neste sentido, e porque aprendemos com as falhas cometidas nas UD anteriores, os objetivos e conteúdos foram adequados ao nível em que se encontravam os alunos, potencializando as suas capacidades e aperfeiçoando as ações técnicas de base características das diferentes modalidades. As decisões de ajustamento nestas UD foram escassas, uma vez que os processos planificados foram aplicáveis, aceites e desenvolvidos pelos alunos, contribuindo para resultados positivos.

Com o planeamento, desenvolvimento e reflexão destas UD, pudémos concluir que uma interação contínua com os alunos, possibilita clarificar os níveis de exigência da aprendizagem, definir e desenvolver medidas de reajustamento da mesma com base na interpretação fundamentada dos êxitos e das dificuldades que os alunos vão experimentando para, se necessário, se proceder a uma reorientação do trabalho.

3.1.3. PLANO DE AULA

O Plano de Aula é a última etapa do processo de planeamento, espelhando as opções tomadas nas fases anteriores. Exercendo um poder organizador sobre nós, permitiu sermos capazes de aproveitar ao máximo as potencialidades dos alunos, de acordo com os conteúdos programados, o espaço em que a aula ocorreria e o material disponível.

De modo a elaborar planos de aula completos, flexíveis e de fácil acesso, o Núcleo de Estágio desenhou o seu próprio modelo de plano de aula, com base nas necessidades dos seus intervenientes (Anexo 2).

Seguindo uma estrutura habitual (cabeçalho, corpo, justificação e reflexão), realizámos algumas alterações ao nível dos conteúdos abordados e objetivos operacionais, com o objetivo de melhorar a consulta e a perceção dos resultados pretendidos.

O cabeçalho, constituído pela identificação do professor, turma e matérias a abordar, tinha como principal objetivo realizar uma breve introdução dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, assim como das modalidades e sua posição ao longo do ano letivo. No cabeçalho encontrávamos também o espaço, materiais, objetivos e conteúdos elementares para a realização da aula.

No corpo do plano de aula, que se dividia em três partes (inicial, fundamental e final), eram descritos todos os exercícios/tarefas e intervenções por nós propostas, contendo ainda os objetivos específicos e operacionais e componentes críticas de cada atividade e ação técnica a desempenhar. Nos objetivos operacionais poderiam estar implícitos, ou não, os critérios de êxito. No caso de ausência, os critérios de êxitos deveriam ser identificados abaixo do objetivo operacional, identificados com a sigla “CE”. A descrição das tarefas dividia-se em duas partes: à esquerda a organização descritiva e à direita a organização segundo um esquema. Em todas as partes indicávamos o tempo total e parcial de cada tarefa.

No final desta estrutura, seguia-se a justificação do plano de aula, onde descrevíamos os objetivos a atingir e como os alcançar, assim como o motivo pela qual selecionávamos determinado exercício e o que pretendíamos que refletisse nas aprendizagens dos alunos.

Após a lecionação da aula, seguia-se a reflexão crítica, onde apresentávamos as principais dificuldades e/ou aspetos positivos da nossa intervenção, as opções tomadas, decisões de ajustamento e estratégias de melhoria para o futuro.

Inicialmente, as principais fragilidades na construção dos planos de aula, prendiam-se com a seleção dos exercícios e conteúdos que representassem os objetivos ambicionados. Construíamos planos de aula extensos, com variadas atividades e ações técnicas subentendidas que acabavam por não ser realizadas devido ao tempo de aula disponível.

Como forma de combater esta dificuldade, começámos a estruturar o plano de aula referindo o tempo consumido em intervenções quer práticas, quer teóricas. Desta forma conseguimos melhorar a gestão do tempo de aula e dos exercícios a implementar, coordenando as diferentes etapas da aula, bem como as dimensões de intervenção pedagógica.

Contudo, foram tomadas algumas decisões de ajustamento ao longo do ano letivo. Por motivos pedagógicos, meteorológicos, temporais ou espaciais, foram vários os planos de aula que, no momento, foram sujeitos às mais diversas modificações. Fator este que nos tornou perspicazes na forma de pensar, agir e repensar o melhor para o desenvolvimento dos alunos. Cremos que as decisões de ajustamento resultaram sempre em efeitos benéficos para o processo de aprendizagem, mesmo as alterações que visaram a não execução de um tipo de tarefa em prol de outras, p.e., privilegiar situações de jogo, procurando motivar os alunos para aulas seguintes e despertando interesse e empenho nas matérias abordadas.

3.2. PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A par do planeamento da nossa prática pedagógica com a turma atribuída no início do ano letivo, tivemos de desenvolver, também, um projeto de intervenção pedagógica em outro ano de ensino.

Esta experiência foi vivenciada com 31 alunos do 8.º ano da turma A da ESJE. Por um período de 12 semanas, realizamos coadjuvação com a professora cooperante na lecionação da modalidade de Natação.

Existindo três grupos de nível na turma (Introdutório, Elementar e Avançado), em conformidade com a professora cooperante, decidimos que iríamos realizar um projeto para os alunos do Nível Introdutório, lecionando as matérias de “crol”, “costas” e “saltos”. Desta forma, tínhamos a nosso cargo 17 alunos, dos quais 8 pertenciam ao gênero masculino e 9 ao gênero feminino.

Como antigos atletas deste desporto, esta experiência suscitou um sentimento agridoce, dado que nunca tínhamos representado o papel de ensinar a modalidade. Concomitantemente, ansiávamos pela prática, para que pudessemos transmitir os nossos conhecimentos – que tiveram de ser recordados – e desencadear resultados positivos nas habilidades dos alunos.

Sentimos que, ao início, os alunos recearam a nossa presença, no entanto, com o avançar das aulas, fomos criando um clima de aula relacional, proporcionando boas comunicações. A turma demonstrou, maioritariamente, um comportamento adequado, não evidenciando comportamentos indisciplinados significativos.

O trabalho em equipa, concretizado com a professora cooperante, foi também uma nova experiência que aceitamos com agrado. Desta forma, consideramos que obtivemos melhores resultados (existiam apenas duas pistas disponíveis), transmitindo com maior eficiência os diferentes conteúdos, proporcionando aos alunos experiências pedagógicas autênticas.

Esta experiência foi, para nós, bastante enriquecedora, pois além de nos possibilitar a lecionação de uma “nova” matéria, para a qual devemos estar preparados, pois existem Escolas que usufruem deste tipo de instalações, permitiu-nos colocar em prática saberes já praticados, levando à melhoria de alguns alunos que, quando iniciaram esta experiência se encontravam no Nível Introdutório, terminando a realizar práticas do Nível Elementar. Estes resultados foram muito satisfatórios, espelhando o empenho que empregamos neste projeto, com vista a potencializar as capacidades dos alunos.

3.3. REALIZAÇÃO

Todas as etapas são importantes para o desenvolvimento de determinada matéria. No entanto, na nossa opinião, a prática pedagógica assume um especial realce e preocupação, por todos os fatores determinantes. Foi ao longo da nossa intervenção que

questionámos várias vezes as aprendizagens adquiridas e refletimos acerca das maiores dificuldades.

3.3.1. INSTRUÇÃO

Quando assumimos o papel de professores, devemos ser promotores e facilitadores do conhecimento. Para tal devemos ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspetos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos (Galvão, 2002).

Partindo deste ponto, a instrução foi a dimensão onde nos deparámos com maiores dificuldades. Existiram modalidades, nomeadamente os desportos coletivos, onde sentimos receios e fragilidades na transmissão da informação. Devido à falta de segurança que sentíamos em relação a determinadas matérias, a qualidade da informação transmitida não era a desejada, levando-nos a adotar estratégias de suporte a essa insegurança.

Os auxiliares de ensino convertidos em vídeos, imagens ou apresentações foram exemplos das estratégias que utilizámos face à ância da instrução. De acordo com Sarmiento et al. (1998) alguns documentos previamente preparados sobre objetivos, regras e normas são úteis para a intervenção do professor, demonstrando uma atitude sensata no processo de intervenção pedagógica.

Aplicar questões à turma ou aos alunos praticantes de certa modalidade constituiu também uma estratégia para colmatar as insuficiências do nosso conhecimento, além da utilização da demonstração de todos os exercícios, solicitando a presença dos alunos mais capazes na exibição dos exercícios. Todavia, existiram situações em que a demonstração não ocorreu, dificultando a perceção dos alunos face a determinada tarefa.

Contudo, existiram outras matérias (p.e.: Dança) em que a dimensão instrução contribuiu em grande escala para a aprendizagem dos alunos. Um dos fatores de sucesso da instrução foi o conhecimentos que detíamos acerca dos conteúdos, uma vez que, considerando Lopes e Silva (2010) é fundamental para o professor conhecer bem o conteúdo que ensina, conhecer os alunos e os processos de ensino-aprendizagem.

Siedentop (1998) exhibe três elementos principais para a comunicação eficaz: primeiro, o transmissor, neste caso nós, enquanto professores, que comunica a informação; segundo, o recetor (alunos), a quem se dirige a informação e de quem se espera uma resposta; e terceiro, a natureza da própria mensagem. Desta forma, consideramos que, se estes elementos estiverem em sintonia, ou seja, se a mensagem for bem transmitida e recebida e ainda deter qualidade, os resultados serão consideravelmente

satisfatórios e positivos. Nesta linha de pensamento, acreditamos que existiram instruções de todo o tipo de natureza, da mais à menos eficaz, dependendo das matérias abordadas.

Lopes e Silva (2010) referem que para a aprendizagem do aluno é fundamental comunicarmos os objetivos das lições bem como o que significa ter sucesso em relação a esses objetivos. Com efeito, julgamos que não conseguimos atingir o nível de clareza pretendido em algumas matérias para que o processo de aprendizagem decorresse e se desenvolvesse com a eficácia pretendida. Em certas matérias, a transmissão da informação (principais conteúdos e as suas características) não foi realizada com nitidez e objetividade. Pelo contrário, os objetivos foram comunicados clara e frequentemente, sendo notória a perceção dos alunos no que dizia respeito à finalidade de cada aula.

Além do mais, consideramos que os auxiliares de ensino foram aproveitados de forma eficiente, produzindo os efeitos desejados nas aprendizagens dos alunos, pois clarificaram os processos de organização e transmissão da informação (Sarmiento et al., 1998), evitando consumos de tempo desnecessário e aborrecimento por parte dos alunos. Estes autores são também defensores de que, o processo de instrução, deve orientar-se sobre os princípios gerais da comunicação e, portanto, a “mensagem” deve ser transferida de forma acessível, exacta e breve. Como não conseguimos transparecer todos os conhecimentos essenciais respeitando estes parâmetros, pensamos que recorrer a auxiliares de ensino foi a tarefa mais sensata da nossa parte.

Ao longo do ano letivo, consideramos que o nível de instrução foi amplificando, realizando aprendizagens significativas das diversas modalidades e melhorando os nossos conhecimentos nas mais diversificadas áreas de intervenção. Saber o que, como e porque é que estamos a ensinar determinada matéria, auxiliou-nos no processo de instrução, uma vez que facilitou o trinómio da comunicação idealizado por Siedentop (1998).

3.3.2. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

A dimensão gestão é caracterizada por Sarmiento et al. (1998) como o conjunto de comportamentos que regulam o comportamento dos jovens, os tempos, as tarefas a realizar, os espaços e os materiais. Neste âmbito, as principais dificuldades com as quais nos deparámos prenderam-se com a gestão das atividades/tarefas e dos recursos humanos.

A gestão dos alunos afetou a organização das tarefas e espaços, uma vez que na maioria das modalidades existiram dois ou mais grupos de nível diferenciados, na qual não soubemos conjugar da melhor forma o decurso de algumas aulas. Ao início foi bastante complicada a adaptação de diferentes atividades aplicadas às várias habilidades

dos alunos, dado que nunca tínhamos desenvolvido um trabalho com grupos de nível díspares.

Exemplo destas dificuldades foram as escolhas dos exercícios para o Nível Introdutório em certas modalidades. A este propósito Hanauer (2016) afirma que é praticamente impossível proporcionar uma aula motivante sem desenvolver atividades diferenciadas e de forma lúdica, pois é desta forma que os alunos acabam por criar interesse em participar nas aulas, pois poderão vivenciar algo diferente.

A princípio (UD Futebol e Basquetebol), as tarefas selecionadas, principalmente para o Nível Introdutório, eram exercícios critério, para desenvolvimento de determinado gesto técnico, não existindo oportunidade dos alunos exercitarem essas ações, p.e., de acordo com formas de jogo simplificadas, reduzidas e/ou condicionadas. Por este prisma, sentimos um certo tipo de desmotivação por parte dos alunos menos habilitados.

Palma, Oliveira e Palma (2010) aludem que os professores, de uma maneira geral, têm muita dificuldade em sistematizar os conteúdos, fragilidade que sentimos desde cedo. Para nós tornou-se imensamente contestável saber quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar cada conteúdo.

Não obstante, os mesmos autores enunciam, ainda, que é importante que os docentes se apropriem de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos palpáveis e úteis. Nesta linha de pensamento, concordamos e experienciámos que as dimensões gestão/organização e instrução caminham em sintonia, sendo afetadas por situações recorrentes de decisões com menor qualidade pedagógica que aconteçam em qualquer uma destas extensões.

Reconhecemos que em certos momentos, os exercícios propostos deveriam ter sido adequadamente refletidos de acordo com o nível e habilidades dos alunos. Até certo ponto, prendemo-nos com o facto de desejarmos resultados imediatos e positivos, desvalorizando a principal questão pedagógica: apreciar as verdadeiras qualidades dos alunos (práticas e/ou teóricas) e a melhor forma de as moldar e adequar aos diferentes conteúdos, situações, ensinamentos e aprendizagens.

Por conseguinte, fomos compreendendo a teoria defendida por Hanauer (2016) e, com a ajuda da professora cooperante, conseguimos proporcionar aos alunos momentos de aula motivantes, com exercícios de carácter lúdico, proporcionando êxito no desenvolvimento das suas competências.

No que respeita à gestão e organização dos espaços, nem sempre conseguimos aproveitar da melhor forma o espaço que tínhamos disponível. No princípio do Estágio Pedagógico sentimos algumas dificuldades com a organização da turma e dos grupos, acontecendo diversas vezes concentrarmos a turma em determinado local, desaproveitando o espaço disponível. No entanto, conseguimos corrigir o erro, dado que no momento de planejar, pensávamos na melhor estratégia para organizar a turma, as atividades e os materiais.

Sarmento et al. (1998) adiantam que toda a organização deve ter por objetivo criar condições para que o jovem possa disfrutar do máximo de tempo possível nas atividades planeadas. Após reconhecermos as nossas falhas e aceitando a ideia dos autores, fomos capazes de melhorar as dimensões gestão e organização dos diferentes recursos, planeando as diversas aulas de acordo com o ideal de que os alunos deveriam disfrutar do máximo de tempo possível de prática.

A primeira aula de cada modalidade serviu de ponto de referência para aspetos a melhorar na gestão e organização dos recursos. Admitimos que, na primeira sessão de cada matéria, cometíamos desacertos nas dimensão gestão/organização que acabavam por ser pontos de referência de situações a não repetir. Aconselhados pela professora cooperante e planeando as aulas com base, também, nestas dimensões, acreditamos que conseguimos melhorias ao nível dos recursos espaciais, materiais, humanos e temporais e, conseqüentemente, no sucesso das habilidades dos alunos.

3.3.3. CLIMA RELACIONAL E DISCIPLINA

Sarmento et al. (1998) reiteram que estas dimensões estão correlacionadas, visto que se pensarmos que o controlo da classe passa por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, i.e., por um conjunto de condições relacionais que intensifiquem a manutenção dos comportamentos apropriados, fácil se torna entender que estes dois temas incluam os aspetos da forma de estar e da interação intragrupos. Neste ponto de partida, reconhecemos que o clima relacional e, conseqüentemente, os comportamentos de disciplina contribuíram, em larga escala, para o sucesso das diferentes matérias e desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Acreditamos que desenvolvemos uma rápida empatia com a turma, tornando as interações pessoais positivas, tanto na relação aluno-professor como na relação aluno-aluno. Concordando com Galvão (2002), consideramos que fomos bem sucedidos pois, demonstrámos interesse, entusiasmo, vibração, motivação e satisfação com o ensino e o

nosso trabalho, valorizando-nos enquanto docentes, desenvolvemos laços afetivos fortes com os alunos, mantivemos um clima agradável, respeitoso e amigável com os alunos e fomos afetivamente maduro.

Aquando da análise dos questionários aplicados aos alunos no início do ano letivo, concluímos que também estas características são apreciadas pelos jovens e, por este motivo, tentamos adaptar a nossa personalidade com os atributos mencionados quer por aquele autor, quer pelos alunos do 10.º E.

Ao longo do processo, os alunos formaram um elemento fundamental para o processo de aprendizagem, contribuindo para um eficaz consumo do tempo de aula, intervindo pertinentemente no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo exercitando atividades diferenciadas, os alunos não questionavam o facto de estarem separados, reconhecendo as suas capacidades e limitações, acabando por contribuir para o desenvolvimento de um trabalho coerente e organizado.

Tal como Siedentop (1998), concordamos que a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa classe disciplinada. Ao longo da nossa experiência, concluímos que um clima organizacional operativo e boas práticas disciplinares contribuíram para uma atmosfera na qual é mais fácil aprender. A disciplina dos alunos e o facto dos comportamentos de desvios serem diminutos, colaboraram, por exemplo, para a aplicação de estilos e estratégias de ensino distintas em determinadas matérias.

Todavia, em certas matérias eram visíveis comportamentos menos apreciáveis (por exemplo, na Ginástica de Aparelhos existiram alunos que evitavam realizar os exercícios propostos e no trabalho de Condição Física era visível alguma indolência), onde os alunos tinham que ser chamados à razão. Todavia, este tipo de comportamento não afetava, diretamente, o curso das aulas, influenciando essencialmente, o progresso individual.

Apesar disto, seríamos iníquos se não enalteceassemos a postura de empenho que os alunos assumiram nas matérias abordadas. Apesar das tentativas de superação interpessoal e das próprias capacidades, os alunos assumiam uma postura de interajuda, cooperação e colaboração, sentindo-se também realizados quando os colegas superavam as suas dificuldades.

A turma, no geral, revelou qualidades humanas bastante apreciáveis, deixando-nos honrados pelas características que evidenciavam na interação e inclusão dos alunos com NEE. Na generalidade, a instrução, p.e., ocupava um momento de reflexão em que a turma intervinha quando solicitada. Como consequência, o ambiente da aula resultava

num grande aproveitamento do tempo e eficácia dos momentos dedicados à prática das modalidades.

Quando o clima contribui para um ótimo processo de aprendizagem, também os alunos podem aprender a ser mais positivos, mais precisos e mais entusiastas. Desta forma, aprendemos que deve ser essencial que os alunos desenvolvam as suas habilidades, se sintam observados enquanto aprendem e que recebam regularmente *feedbacks* acerca das próprias aprendizagens e progressos (Siedentop, 1998).

Porém, o *feedback* pedagógico foi das principais dimensões na qual sentimos grandes dificuldades. Um dos fatores que determinou esta fragilidade prendeu-se com o facto de não dominarmos os conteúdos em certas matérias, impedindo a identificação dos principais erros cometidos pelos alunos. Com isto, consentimos que a informação específica que se transmite, não deve apenas apreciar a capacidade que o aluno demonstra (de realizar ou não realizar), mas também o tipo de atuação que se contempla (Siedentop, 1998).

Deste modo, assumimos uma postura compreensiva em relação ao que os alunos consideravam mais significativo, interagindo de uma maneira equivalente à tarefa proposta, dependendo do tipo de atividade concretizada pelos diferentes alunos. Compreendemos que nem sempre é possível e concretizável transmitir *feedback* de igual modo à turma, dado que as necessidades, capacidades e personalidades dos alunos comportam respostas diferenciadas, com objetivos também distintos.

Esta nossa perspetiva é confirmada por Siedentop (1998) que defende que os professores devem adequar a interação com a tarefa desempenhada pelos alunos e que não basta dizer “está bem” para que o aluno consiga obter resultados específicos. Nesta linha de pensamento, constatamos que o *feedback* pedagógico assume-se como um processo de extrema relevância no binómio ensino-aprendizagem, obrigando-nos a ultrapassar barreiras na sua transmissão que depende, não só, da forma como o encaramos, mas também na atenção que atribuímos às carências dos alunos, assumam elas um carácter pessoal, profissional ou de personalidade.

Um fator de grande destaque na estruturação do *feedback* é a quantidade de informação apresentada ao aluno. Sob este aspeto, pudemos compreender que se deve levar em consideração as limitações do processamento de informações e das capacidades adquiridas de memória do aluno, de forma que se torna duvidoso que ele possa ser capaz de absorver e reter muita informação, durante a apresentação do *feedback*. Para tanto,

Schmidt (1993) sugere que a atenção seja focalizada, a princípio, nas deficiências do aluno e no padrão fundamental do movimento.

Segundo os princípios citados acima, devem ser desenvolvidas palavras-chaves e frases para apresentar o *feedback*, evitando assim a necessidade de dar longas explicações sobre as correções necessárias, tornando-o desta maneira mais objetivo.

Posto isto, os tipos de *feedback* mais frequentes ao longo do ano letivo foram o descritivo, prescritivo e interrogativo, direcionados, essencialmente, ao aluno ou ao grupo. Assumimos que poucas foram as retroalimentações direcionadas à turma, uma vez que os alunos desenvolviam conteúdos diferenciados, devido aos grupos de nível existentes. Foram empregues, principalmente, *feedbacks* do tipo visual, auditivo e cinestésico, comportando um caráter positivo, de modo a evidenciar as capacidades positivas dos alunos, sendo comunicadas expectativas otimistas pelo esforço representado pelos alunos, bem como as que poderiam vir a ser realizadas.

Refletindo nesta fase final, consideramos que, apesar das adversidades sentidas, conseguimos corresponder às três áreas diferenciadas, propostas por Siedentop (1998): ser entusiasta de acordo com o conteúdo que se ensina, ser entusiasta acerca da aprendizagem ou acerca das melhorias das habilidades que a modalidade compreende e ser entusiasta perante os alunos, seja perante os mais capacitados ou os menos dotados.

3.3.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

As maiores decisões de ajustamento verificaram-se nas UD e Planos de Aula, sendo insignificantes no Plano Anual, uma vez que as matérias abordadas seguiram o delineado inicialmente.

Nas UD, os principais ajustamentos focaram-se nos conteúdos, que, por vezes, não eram lecionados de acordo com o planeamento inicial. Consequência das decisões de ajustamento realizadas nas aulas, também os conteúdos planeados nas UD sofriam certo tipo de alteração. Por exemplo, de acordo com o planeamento inicial, estavam previstos 9 tempos letivos para a leção da modalidade de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança). Todavia foram lecionados 11 tempos letivos, devido a fatores climáticos que não proporcionaram a realização das outras modalidades (Futebol e Basquetebol).

No entanto, além das decisões de ajustamento ao nível da gestão/organização, existiram ajustes também na dimensão instrução, dado que, inicialmente, cometíamos alguns erros didáticos na transmissão da informação. A falta de rigor e firmeza com que transmitíamos os conteúdos, a falta de confiança nos nossos conhecimentos, acabaram

por ser ajustados e trabalhados em conjunto com a professora cooperante que nos alertou e aconselhou estratégias para colmatar essa insegurança. A utilização de auxiliares de ensino (imagens ou vídeos), recorrer ao questionamento e fazer ligações com aulas posteriores, foram estratégias por nós adotadas que acabaram por surtir efeitos positivos.

Fatores meteorológicos, atividades na Escola, tempo disponível de aula e progressão dos alunos, foram os fatores condicionantes que geraram maiores decisões de ajustamento. Existiram situações de impossibilidade de lecionação de aula, p.e., no polidesportivo (área semicoberta), pois quando chovia abundantemente, tornava-se inexecutável qualquer tipo de atividade. Por este motivo, o plano era alterado, sendo colocado em prática o “plano B” para realizar a aula noutra sala disponível (sala de aula ou áreas cobertas).

Outras decisões de ajustamento prenderam-se com os exercícios propostos inicialmente nos Planos de Aula que, por falta de tempo, não eram concretizados. Aconteceu, ao longo do ano letivo, prevermos certos exercícios para determinada aula que, no final, acabaram por não ser efetivados ou sofreram algum tipo de alteração no seu seguimento. Dependendo do decurso da sessão, do empenho dos alunos, das suas competências e/ou desenvolvimentos, adaptámos várias vezes as tarefas de aula.

Consoante os progressos/evoluções dos alunos, também eram adaptadas e consideradas as decisões tomadas inicialmente. Neste prisma, existiram exíguas alterações às UD. Por outro lado, nos Planos de Aula, estas modificações ganharam maior ênfase, na medida em que os exercícios eram adaptados às condições físicas que os alunos apresentavam. Por exemplo, se percebíamos que a maioria dos alunos apresentava dificuldades em certa ação técnica, então insistíamos (por um período de tempo alargado) nesse mesmo gesto. Pelo contrário, se observávamos uma aquisição mais competente, acelerávamos o processo pedagógico, construindo situações globais de ensino.

3.4. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Existem várias concepções em torno do conceito de avaliação dependendo, principalmente, do seu conteúdo. “Avaliar é um processo de análise, de discussão, de reavaliação e de reorganização do projeto pedagógico”, assim definem Palma et al. (2010), que “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Neste campo, assumimos que é difícil avaliar, não nutrimos simpatia pelo processo e de todo que não nos sentimos confortáveis quando tivemos de assumir esse papel. Primeiramente, pelo sentimento de injustiça que se apodera e depois porque consideramos que nem sempre tomámos as melhores opções. Nobre (2015) confirma este sentimento, refletindo que a avaliação é penosa, pesada, porque exige uma projeção muito evidente de quem ajuíza, qual processo ético de interpretação da realidade, publicamente assumido e conseqüentemente individual.

Todavia, a avaliação integra parte da experiência pedagógica e, apesar de ser um processo complexo, teve de ser concretizado, sendo uma das competências profissionais de maior importância na nossa atividade, despertando a capacidade que temos de dar resposta às múltiplas necessidades que a avaliação coloca (Rosado, Colaço, & Romero, 2002).

Por estes motivos, a avaliação foi idealizada para verificar o aluno individualmente e as suas aprendizagens, assumindo-se como um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, envolvendo a formulação de juízos de valor com base num referencial e facilitando a tomada de decisões (Nobre, 2009).

As avaliações a ter em conta assumiram três tipos: inicial formativa ou diagnóstica, formativa e sumativa. Como apresentam objetivos, momentos adequados para a sua utilização, ênfases e estruturas dos instrumentos de avaliação diferenciados, apresentam desigualdades significativas.

3.4.1. AVALIAÇÃO INICIAL FORMATIVA

O processo de avaliação, nas suas vertentes diagnóstica e prognóstica, assumiu particular importância no processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de ter constituído um instrumento de extrema utilidade na aferição dos diferentes níveis de prática e no conhecimento específico de cada aluno. Sarmiento et al. (1998) idealizam que a preocupação fundamental é estudar (analisar, refletir) um quadro teórico-prático de informações relativas ao processo pedagógico em contexto das atividades físicas e desportivas, abrangendo uma área teórica de fundamentação e exploração dos dados fornecidos pela avaliação inicial, que integre a utilização de estratégias pedagógico-didáticas de planeamento e comunicação, diretamente aplicados a vários processos e métodos de ensino.

Deste modo, os alunos foram submetidos a diferentes situações práticas, com base no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), de forma a facilitar a avaliação inicial, com o

objetivo de verificar a sua condição física e os diferentes comportamentos técnico-táticos, numa abordagem que deveria contemplar todas as matérias que seriam lecionadas ao longo do ano letivo.

Cada situação de exercício pretendia verificar o cumprimento de um conjunto de critérios correspondentes a cada um dos níveis de especificação das matérias. Sendo assim:

SITUAÇÃO A – Nível Introdutório	NÃO CUMPRE (NI)
	CUMPRE (I)
SITUAÇÃO B – Nível Elementar	NÃO CUMPRE (I)
	CUMPRE (E)

Para o Nível Avançado, não foi proposta uma avaliação inicial. Isto porque, um aluno que cumpra o Nível Introdutório e o Nível Elementar está apto a desenvolver o Nível Avançado, não sendo necessária a sua observação para prognosticar o trabalho a desenvolver ao longo do ano.

De forma a facilitar a identificação do aluno com o nível onde este se encontrava na avaliação das diferentes modalidades existia, para cada situação, um determinado número de conteúdos técnico/táticos. Estes eram ou não cumpridos, dependendo da realização ou não das componentes críticas que lhes correspondessem. Assim, somente se se verificassem todas as componentes críticas cumpridas pelo aluno, o conteúdo seria confirmado. Por exemplo:

CONTEÚDO	COMPONENTES CRÍTICAS
MANCHETE	<ul style="list-style-type: none"> - Efetua a extensão completa dos braços; - Contacta a bola nos antebraços; - Não eleva os braços acima da linha dos ombros; - Efetua a flexão/extensão dos membros inferiores.

O conteúdo “Manchete” apenas seria verificado caso as 4 componentes críticas que lhe correspondem fossem averiguadas na execução do aluno. Para cada conteúdo, utilizou-se o seguinte sistema de notação:

0	Não tenta/Recusa-se a ser avaliado
1	Não executa qualquer componente crítica
2	Executa pelo menos uma componente crítica

3	Executa todas as componentes críticas
----------	---------------------------------------

Para que o aluno se encontrasse em determinado nível, seria necessário que cumprisse todas as componentes críticas que lhe seriam correspondentes (notação 3). Neste caso, seria também avaliado na situação B:

VOLEIBOL

N.º	NOME	NÍVEL	Situação A		Situação B			
			Nível Introdutório		Nível Elementar			
			Manchete	Passe	Serviço por Baixo	Receção	Passe Colocado	Remate em Apoio
1	X	I	3	3	3	2	1	0

Ao observar a tabela anterior, verificava-se que o aluno cumpria todas as componentes críticas dos conteúdos avaliados no Nível Introdutório e apenas executava um no Nível Elementar. Como tal, o aluno encontrava-se no Nível Introdutório.

Este sistema foi aplicado nas primeiras cinco semanas de aulas, sendo avaliadas as matérias previstas pelo PAI.

3.4.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa consagra-se como um processo que consiste no planeamento, reflexão e *feedback* levados a cabo pelo professor e pelo aluno. O Decreto-Lei n.º 139/2012 especifica que “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

Para o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa assume um papel relevante, permitindo uma maior e melhor diferenciação da aprendizagem (Lopes & Silva, 2010). Consideramos, então, que foi na avaliação formativa que também analisámos as opções tomadas inicialmente, fazendo ou refazendo o processo pedagógico, consoante as principais necessidades e lacunas encontradas nos alunos. Desta avaliação, advinham informações dos resultados do aluno, identificando-se os

objetivos que não tinham sido atingidos e procurando-se determinar quais os fatores que originavam performances insuficientes.

Posto isto, o processo de avaliação formativa espelhou-se nas notas intercalares, tendo por base o acompanhamento frequente ao trabalho dos alunos, observações das suas performances e atitudes face às diversas tarefas, adaptação dos planos de aula consoante as suas necessidades e observação de atitudes e valores tendo por base o documento “Perfis do Aluno do Ensino Básico e Secundário” da ESJE.

Recorreu-se ainda a testes escritos constituídos por itens de resposta fechada e aberta, bem como uma grelha de desempenho nas diferentes modalidades e domínios do SER (Sociabilidade, Empenho e Responsabilidade).

3.4.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação sumativa é entendida por Nobre (2015) como um balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa).

Esta “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” dando “origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

A avaliação sumativa tomou lugar na última aula de cada UD, com os alunos a realizar determinadas atividades específicas (exercícios critério, situação de jogo reduzido ou avaliação individual) para avaliar as diferentes ações técnico-táticas características de cada modalidade.

Todavia, as aulas de avaliação sumativa eram igualmente planeadas de acordo com os níveis existentes na turma e lecionadas normalmente, transmitindo de igual modo instruções e *feedbacks* com vista à melhoria da performance dos alunos.

De acordo com o documento produzido pelo Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias da ESJE, “Critérios de Avaliação da disciplina de Educação Física – 10.º ano”, os alunos eram avaliados em 3 grandes áreas: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes.

Não consta do documento acima mencionado, no entanto, o Departamento de EF declarou que os testes de aptidão física teriam ponderações diferentes na avaliação final. Desta forma, o teste do Vaivém valia 40%, os testes de Força também 40% e os testes de Flexibilidade apenas 20%.

3.4.4. AUTOAVALIAÇÃO

No final de cada período letivo, os alunos preenchem uma ficha de autoavaliação, elaborada pelo Departamento de Educação Física da ESJE, que comportava os critérios de avaliação descritos na avaliação sumativa.

Nos domínios das provas e desempenhos individuais, eram facultadas aos alunos as próprias classificações de cada matéria, assim como as notações que obtinham nos testes de aptidão física.

Foram concedidas também as ponderações referentes ao trabalho em equipa ou no DAC, porém os alunos apenas tinham acesso à nota do produto, tendo de realizar a auto e heteroavaliação no que dizia respeito ao processo.

Nos parâmetros acima mencionados, assim como nos referentes às atitudes, os alunos tinham uma nota compreendida entre 0 e 20 valores. Este documento permitia um desenvolvimento crítico pessoal e interpessoal, auxiliando-nos na perceção que os alunos tinham de si mesmos e do que esperavam da disciplina.

3.5. ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ABORDAGEM AO ENSINO

Um estilo de ensino é o modo ou forma adotada pelas relações entre os elementos pessoais do processo didático, que se manifestam precisamente no desenho instrutivo e na apresentação pelo professor da matéria, bem como na forma peculiar que cada docente possui para organizar a aula e interagir com os alunos. Como consequência, trata-se de uma verdadeira interação se a relação for bilateral. Portanto, um estilo de ensino deve considerar o docente e o discente (Camacho & Noguera, 2002).

Com base nesta descrição, assumimos que a grande dificuldade de todo o processo de intervenção pedagógica relacionou-se com os estilos/estratégias de ensino a adotar, tendo em conta as características e necessidades dos nossos alunos. Admitimos que neste prisma existiram alguns medos e receios e, por este motivo, decidimos envergar, na maioria das situações, pelas estratégias ditas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Deste modo, os estilos de ensino evidenciados na lecionação da globalidade das matérias foram por comando e tarefa, na medida em que, no processo de ensino-aprendizagem, apresentámo-nos como os elementos principais. Coube-nos determinar as metas a atingir, escolher as atividades, avaliar, corrigir e os objetivos foram formulados em função das tarefas por nós desenvolvidas.

Conquanto, pensamos que, contrariamente ao que estes estilos de ensino culminam, não existiu qualquer despreocupação com as dificuldades dos alunos. Pelo contrário, pensamos que o cuidado com as habilidades e dificuldades dos alunos foram evidentes em todas as aulas, dado que tentámos planear as atividades de acordo com o nível do aluno, as suas principais dificuldades e barreiras de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, as estratégias de ensino que utilizámos basearam-se no emprego de demonstrações e vozes de comando. Os alunos estavam dispostos, regularmente, em filas ou colunas, porém, as demonstrações eram maioritariamente realizadas pelos alunos, o que nem sempre constituiu um aspeto positivo, pois por vezes os exemplos escolhidos não foram os mais assertivos na execução das componentes críticas concretas.

Vários estudos determinam características básicas do professor, nomeadamente o domínio do conteúdo e metodologia, o envolvimento e apropriação da realidade dos alunos e o carácter reflexivo do trabalho docente (Galvão, 2002). Baseando-nos nestes três aspetos, consideramos que o estilo por comando foi apropriado, no entanto poderia ter sido complementado com outro estilo, p.e., descoberta guiada ou recíproco, para o domínio dos conteúdos.

Para o conhecimento da realidade dos alunos, achamos que este estilo de ensino se adequou, uma vez que, através da avaliação inicial e do trabalho desenvolvido com a Diretora de Turma, cabia-nos conhecer os alunos minimamente no domínio pessoal e motor, por forma a decidir o que seria melhor para o seu desempenho e sucesso.

Pensamos que estes estilos de ensino acabam por ser vantajosos para, como é o nosso caso, professores inexperientes, na medida em que sentimos uma maior segurança na estruturação e encaminhamento das aulas, tornando-se mais eficaz o controlo dos alunos. Ao mesmo tempo, estes estilos de ensino acabam por comportar benefícios, na medida que quando se trata de obter melhorias das qualidades físicas e habilidades motoras num curto espaço de tempo, o comando revela-se eficaz na obtenção de resultados.

Contudo, existiram matérias em que os próprios elementos da turma foram agentes de ensino em determinadas fases das modalidades, uma vez que os alunos mais habilidosos realizavam demonstrações, forneciam *feedbacks* e participavam na gestão e organização do grupo (p.e.: constituição das equipas).

Delegámos algumas das nossas funções a um grupo de alunos (nível mais avançado), por forma a conseguirmos uma maior libertação para outros aspetos da sessão,

eventualmente mais importantes (p.e., auxiliar os alunos menos habilidosos, acompanhar o trabalho dos alunos com NEE), acabando por surtir um maior efeito para com os alunos do Nível Introdutório.

Todavia, a modalidade de Dança – Salsa tomou outro rumo no que respeita aos estilos/estratégias de ensino. Numa fase inicial, as diferenças não foram significativas, uma vez que, à semelhança das restantes modalidades, nos apresentámos como a figura principal do processo de ensino-aprendizagem.

Nas primeiras duas sessões, dispussemos os alunos em “xadrez” e lecionámos os passos básicos de Salsa, recorrendo ao conhecimento de uma aluna (praticante da modalidade) como meio de ensino-aprendizagem (disposta à frente e ao nosso lado). Depois dos passos adquiridos, organizámos a turma em vários grupos e pedimos que nos apresentassem uma coreografia de Salsa onde estivessem, obrigatoriamente, os quatro passos básicos aprendidos. Desta aula em diante, a presente matéria seria lecionada através do estilo de ensino de Descoberta Orientada.

É característico que neste estilo de ensino o professor perca o papel “omnisciente” e “omnipotente”, assumindo um papel incentivador, orientador e auxiliador. Os alunos organizavam-se em grupos, dispostos pelo espaço disponível, assumindo-se como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Estava lançado o “problema” e os alunos, através de descobertas autónomas, teriam de solucionar a problemática imposta: realizar uma coreografia de Salsa. Deste modo, os alunos menos habilidosos, acabaram por aprender com os mais habilidosos, por meio de exercitação, pesquisa e visualização.

Outra característica deste estilo/estratégia de ensino é o “interrogatório reflexivo”, em que o professor acompanha o processo de ensino-aprendizagem utilizando questões que possam conduzir gradualmente à solução, o que acabou por ocorrer diversas vezes perante os diferentes grupos.

Nas aulas dedicadas à Dança, observava-se um acompanhamento gradual e pertinente aos diferentes grupos de trabalho, onde lhes eram colocados “problemas” que teriam de responder e executar uma solução. A relação professor-aluno tornou-se bastante informal ao longo desta UD, verificando-se resultados muito positivos e surpreendentes, mesmo dos alunos menos habilidosos. Na verdade, o objetivo primordial era ensinar menos e ajudar mais os alunos a aprender, tornando-nos conselheiros, dinamizadores, incentivadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase da aula, a

sessão adquiriria uma tranquilidade e informalidade muito positivas para o trabalho em equipa, quer entre os alunos, quer entre nós e a turma.

Lopes e Silva (2010) referem que realizar uma prática de acordo com os princípios identificados com uma aprendizagem eficaz exige que os professores utilizem muitas das estratégias que a investigação identifica como eficientes, e tenham elevados níveis de flexibilidade para adaptarem recursos e estratégias. Apesar de concordarmos com os autores, cremos que como professores em formação e aprendizagem, angustiados com múltiplas questões trazidas pelo processo de prática pedagógica, é muito difícil nos aventurarmos em estilos de ensino diferenciados, fora dos *clichés* que nos obrigam a especificar os comportamentos docentes e discentes (Camacho & Noguera, 2002).

Na verdade, os estilos de ensino formaram processos individuais pelo qual caminhamos, procurando uma maneira mais eficaz de atingir e comunicar com os nossos alunos, tentando desenvolver-nos como bons profissionais de EF.

3.6. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Os professores assumem vários papéis: psicólogos, amigos, etc., mantendo sempre um papel ativo na vida do aluno. O Diretor de Turma (DT) adquire, ainda, diversas funções burocráticas e o exercício de tarefas de coordenação de uma turma que se prendem pela responsabilização de vários alunos.

Na nossa opinião, formada com base na experiência que detemos no papel de ex-alunos, ser DT é ser líder, é saber assumir um papel de orientação e proatividade aos alunos na Escola e em casa. É prontificar-se a auxiliar o aluno na vitória e na derrota, nos desafios escolares e pessoais, sabendo transmitir-lhe os valores para uma vida de sucessos e progressões profissionais e pessoais. O bom DT será aquele que marcará para sempre a vida dos alunos de forma plena e construtiva.

Como todos os cargos destinados aos professores, o papel de DT, proporciona, no nosso ponto de vista, qualidades ao nível da capacidade de relacionamento e espírito dinamizador, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas. Um bom DT é compreensivo, autêntico, capaz de comunicar e aceitar, exigente, amigo, justo, maturo e disponível (características anteriormente apontadas pelos alunos do 10.º E).

Posto isto, no início do presente ano letivo 2018/2019, propusemo-nos a realizar assessoria ao cargo de DT, desenvolvendo este projeto com a DT do 10.º E, turma que tínhamos a cargo.

Consideramos que para desenvolver o aprofundamento do cargo, dos objetivos e das tarefas, conseguimos realizar todas as metas definidas inicialmente. Estivemos, assídua e prontamente presentes no Horário de Atendimento aos Pais, testemunhando receções aos Encarregados de Educação. Fomos ativos nas nossas opiniões face a determinados alunos, com vista ao seu aproveitamento escolar e pessoal, todavia sentimos algumas dificuldades, em conjunto com a DT, em alterar os comportamentos dos alunos em sala de aula. Após alertarmos os EE de alguns comportamentos inapropriados (conversas paralelas em sala de aula, utilização de telemóveis, pouco empenho, não realização de algumas tarefas), não foram notórias melhorias por parte dos alunos, pois os professores continuaram a queixar-se que a turma, apesar de realçarem qualidades positivas, produziam pouco trabalho.

Participámos na análise dos dados obtidos dos questionários propostos aos alunos, com o objetivo de traçar o perfil de cada aluno e na estruturação/organização do Dossier da Turma, organizando os mais diversos documentos relativos a cada aluno. Procedemos ao levantamento das faltas dadas pelos alunos, auxiliando na sua justificação e posterior arquivo. Participámos nas mais variadas reuniões convocadas para os DT do ensino secundário, assim como CT nas avaliações intercalares e finais. Além disto, auxiliámos no processo de preparação para os CT, organizando, planeando e desenvolvendo os documentos necessários à sua realização. Achamos que nos CT fomos assertivos nas nossas decisões e opiniões em relação à turma, realçando quer qualidades, que defeitos dos alunos. Fomos também detentores do cargo de secretários, contribuindo para a elaboração das atas. Sentimos dificuldades na preparação burocrática dos CT, dado que é necessária uma grande quantidade de informação acerca dos alunos, principalmente, os que usufruem de medidas escolares.

Incentivar os alunos com maiores dificuldades, fomentar a criação de autoimagem positiva e estimular a participação dos alunos em atividades que possam constituir ocupação útil e sadia dos tempos livres foram metas atingíveis, assumindo os diferentes papéis característicos do “ser professor”. Os alunos do 10.º E participaram, em grande escalas, em ações de sensibilização (manifestação ambiental), atividades escolares (p.e.: *peddy paper*) e desporto escolar (escolíadas).

Colaborámos com a DT na articulação do projeto DAC apresentado e à emissão do parecer do CT sobre a sua adequação pedagógica, assumindo a responsabilidade de avaliar os alunos consoante as suas competências e de acordo com os critérios de avaliação predefinidos.

3.7. PROJETOS E PARCERIAS

Ao longo do ano letivo estivemos presentes em várias atividades escolares, planeando, organizando e realizando três delas, integradas na Semana do Departamento de Educação Física, Artes e Tecnologias (DEFAT): “Jogos Tradicionais”, “Medley Fitness” e “Seminário Alimentação e Stress”.

Desta forma, no dia 25 de fevereiro de 2019, realizou-se na Escola Básica de São Bernardo, a atividade “Jogos Tradicionais”, tendo como população-alvo os alunos do 1.º ciclo, nomeadamente, 3.º e 4.º ano de escolaridade, totalizando 91 crianças. A atividade decorreu no pavilhão da escola, tendo início por volta das 10:15 (duração de aproximadamente 2 horas), estando presentes os elementos pertencentes ao NE e nove alunos do Curso Profissional de Desporto da ESJE.

Os professores estagiários e os alunos do Curso Profissional de Desporto foram distribuídos pelas diferentes estações, ficando a cargo da professora cooperante a distribuição dos coletes pelas equipas no início da atividade, orientação dos participantes pelas estações, fotografias e controlo do tempo. A atividade subdividiu-se em sete estações de jogos tradicionais: Jogo do Galo; Estafetas “Ovo na Colher”; Jogo da Corda; Jogo das Latas; Jogo da Barra do Lenço; Corrida de Sacos; Jogo das Cadeiras.

Na nossa perspetiva, constituíram como pontos positivos: a grande diversidade de estações e tarefas, permitindo um elevado número de alunos simultaneamente em prática, colocando-se no máximo sete alunos em cada estação; a organização e disposição das estações, na medida que não estavam demasiado próximas umas das outras, possibilitando um melhor desempenho das crianças e uma maior segurança; o empenho dos participantes deve também ser destacado, dado que de uma forma global e nas diferentes atividades, as crianças mantiveram-se dedicadas, colaborando constantemente com os supervisores, notando-se ao longo das atividades que estes também se estavam a divertir; os materiais utilizados e, por fim, a organização das crianças por grupos no início das atividades, permitindo distingui-los facilmente, controlando a sua passagem pelas diversas estações.

As oportunidades de melhoria, passam pelo facto de que poderia ter sido realizada uma cerimónia de abertura/encerramento da atividade, onde estivessem presentes todas as crianças participantes, sendo-lhes oferecido, p.e., um simbólico prémio de participação na atividade. Quanto às recomendações futuras, mencionamos cartazes mais chamativos, com letras maiores e uma imagem mais perceptível, sendo mais acessível a identificação das diferentes atividades. De igual modo, pensamos que se poderia ter “investido” na

realização de uma cerimónia formal de abertura das atividades, podendo-se, p.e., ter utilizado um palco e um microfone, tornando o contacto com os participantes mais eficaz, dando-lhes, não só, as boas vindas, mas também explicar-lhes o decurso das mais diversas atividades (evitando a explicação de cada jogo de forma individual).

No dia 27 de fevereiro de 2019, realizou-se na ESJE, a atividade “Medley Fitness”, tendo como população-alvo toda a comunidade escolar, no entanto, apenas participaram as turmas – e respetivos professores - que estavam a ter EF no horário da atividade (11.º D, 12.º H, 7.º C e 1.º Desporto Profissional).

A atividade decorreu no pavilhão do Allvarium, tendo início às 10:30, com uma duração de, aproximadamente, 45 minutos. Para a realização da atividade, pudemos contar com a presença dos intervenientes do Núcleo de Estágio e cinco alunos do 2.º ano do Curso Profissional de Desporto. Contudo, a atividade foi conduzida por nós e pelos alunos do Curso Profissional de Desporto, sendo que os restantes membros do Núcleo de Estágio intervieram enquanto participantes da atividade. Para esta atividade, foram planeadas três modalidades: Zumba®, TABATA e Pilates. Numa fase inicial, os participantes estavam bastante tímidos e aglomerados, existindo pouco espaço entre os participantes, o que dificultava a execução de alguns movimentos. Como recomendação futura para este aspeto, achamos que o espaço poderia ter sido delimitado com sinalizadores/fita, para que os indivíduos pudessem estar confinados a uma determinada área.

Todavia, a participação e prestação dos alunos do Curso Profissional de Desporto foi bastante positiva, denotando-se um empenho muito favorável nas tarefas que lhes foram propostas. Cumpriram as atividades que lhes foram incumbidas e a sua ajuda na montagem do material foi essencial para o decorrer da atividade. Em contrapartida, o palco disponibilizado pela escola era bastante inseguro (para que fosse suficiente três pessoas darem uma modalidade ao mesmo tempo, juntaram-se três mini palcos), uma vez que as “peças” estavam sempre a deslocar-se, constituindo algum perigo no desempenho dos colaboradores. Outro fator menos positivo foi o som, dado que o espaço era amplo, acabando o som por se difundir demasiado. O uso de um microfone seria um aspeto a melhorar, dando aos participantes uma melhor perceção dos movimentos a realizar.

No geral, o balanço da atividade foi positivo, contando com prestações muito benéficas e bem-sucedidas. O objetivo principal da atividade foi cumprido, ajustando-se apenas os participantes, uma vez que primeiramente seriam instrutores do ginásio

“Holmes Place” a intervir na atividade. No entanto, consideramos que este ajuste não foi prejudicial para o decorrer da atividade, surtindo, precisamente, um efeito contrário.

No dia 28 de fevereiro de 2019, realizou-se na Escola Básica de São Bernardo, a atividade “Seminário Alimentação e Stress”, tendo como população-alvo duas turmas do 9.º ano de escolaridade, totalizando 30 jovens. A atividade decorreu na sala de atividades da escola, tendo início por volta das 10:10 (duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos), estando presentes os dois elementos do Núcleo de Estágio, os docentes da respetiva turma, uma nutricionista e uma preparadora mental desportiva.

Na nossa perspetiva, compuseram pontos positivos: a qualidade das apresentações das convidadas, permitindo uma maior retenção de informação por parte dos alunos que assistiram à sessão; a organização e disposição da sala para que as apresentações ocorressem nas melhores condições possíveis; participação dos alunos durante a sessão e prendas simbólicas às palestrantes.

As oportunidades de melhoria, passaram pelo facto de que poderia ter sido realizada uma cerimónia de abertura/encerramento da atividade, onde estivessem presentes todos os jovens, sendo-lhes oferecido, p.e., um simbólico prémio de participação na atividade. No que concerne às recomendações futuras, mencionamos cartazes mais chamativos ao Seminário e, consideramos que o público-alvo não foi convenientemente escolhido, surtindo um maior efeito se tivesse sido dirigido a alunos do Ensino Secundário.

Após algumas adversidades, aprendemos que devemos, antes de elaborar qualquer atividade, conhecer o espaço e material que vamos utilizar. Analisar os recursos humanos antecipadamente, confirmar a presença de convidados ou aproveitar as qualidades dos indivíduos que temos disponíveis, são algumas das aprendizagens que obtivemos com estas experiências. Os orçamentos para brindes, prémios de participação ou certificados deverão ser anteriormente reconhecidos, de modo a proporcionar atividades completas e enriquecedoras para o participante.

3.8. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

A atitude ético-profissional está intimamente relacionada com a intervenção pedagógica, assumindo extrema relevância no desenvolvimento do agir profissional do professor estagiário (Fachada, Nobre, & Silva, 2019).

Consideramos que no decorrer do ano de Estágio Pedagógico, mantivemos uma postura ética positiva, recriando ambientes de trabalho favoráveis. À nossa turma, fomos tentando transmitir valores e ideais em que acreditamos, encaminhando-os para resoluções de problemas, definição de objetivos futuros e importância do empenho e esforço nas aulas de EF.

Sempre que possível manifestámos a nossa presença na vida escolar, colaborando com outros professores e desempenhando funções que nos eram incumbidas com a máxima brevidade possível. Assiduidade, pontualidade, responsabilidade e atitude foram palavras de ordem durante todo o ano letivo. Considerando estes valores, pensamos que fomos irrepreensíveis no que diz respeito à ética de trabalho que, enquanto professores estagiários, julgamos de extrema importância.

Pensamos que transmitimos os nossos conhecimentos da forma mais clara e simples possível, construindo práticas benéficas às aprendizagens dos alunos. Produzimos, ainda, um ótimo clima de aprendizagem entre alunos e colegas docentes, com o objetivo de, em conjunto, trabalharmos com vista à plena educação e bem-estar das crianças/jovens, inculcando-lhes os importantes valores da inclusão, cooperação e autonomia.

Participámos em ações de formação e fomos convidados a participar em eventos ao longo do ano letivo (tabela 1). Acompanhámos também algumas atividades relativas ao Desporto Escolar, integrando a equipa de docentes, auxiliando nas tarefas necessárias (tabela 2). Os certificados de participação nas diferentes ações de formação podem ser consultados nos Anexos.

Tabela 1 - Ações de formação e participação em eventos desportivos ao longo do ano letivo 2018/2019

AÇÃO DE FORMAÇÃO/PARTICIPAÇÃO	DIA	LOCAL
Formação FITEscola®	7 de setembro de 2018	FCDEF-UC
Ação de Formação – Educação Física de Qualidade: O exemplo australiano	21 de setembro de 2018	FCDEF-UC
Master Class “Maratona de Fitness”	10 de janeiro de 2019	ESEC
VI Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em EF	29 de março de 2019	FCDEF-UC

VIII Oficina de Ideias de EF	3 de abril de 2019	Escola Secundária Avelar Brotero
VI Fórum Internacional das Ciências da EF	16 e 17 de maio de 2019	FCDEF-UC, Coimbra

Tabela 2 - Participação e acompanhamento em eventos do Desporto Escolar

CONCENTRAÇÕES DESPORTO ESCOLAR	DIA	LOCAL
Corta Mato	12 de dezembro de 2019	Aveiro
Boccia	28 de janeiro de 2019	São João de Loure
Mega Sprint	27 de fevereiro e 14 de março de 2019	Aveiro e Vagos
Semana do Departamento de EF, Artes e Tecnologias	De 25 de fevereiro a 1 de março de 2019	Aveiro

3.9. APRENDIZAGENS REALIZADAS

Siedentop (1998) afirma que um docente eficaz consegue gerir os seus alunos para diminuir as perturbações aumentar o tempo consagrado à aprendizagem. Além de estarmos de pleno acordo, acrescentamos que um docente eficaz é também capaz de coordenar-se a si próprio, para que diminua os seus erros e aumente o tempo disponibilizado à autoaprendizagem.

As maiores aprendizagens foram as que surgiram dos momentos de reflexão e autocrítica. Aprendemos a assumir as nossas falhas, a ponderar acerca das opções tomadas para que, em primeiro lugar, o aluno fosse favorecido em prol da nossa intervenção pessoal. Aprendemos, ainda, a aceitar a opinião dos outros e torna-la, sempre que possível, construtiva e edificadora de uma melhor personalidade.

Conhecemos que ter alunos diferenciados na aula, não significa que estejam o tempo todo a realizar atividades diferentes. Pelo contrário, podem realizar exercícios iguais, porém com intensidades dispares ou desenvolver tarefas diferentes com o mesmo objetivo.

Aprendemos que nem todos os estilos/estratégias de ensino são exequíveis nas mais diversas matérias, momentos da aula e alunos, uma vez que a mensagem não é apenas a de inovar, mas conseguir a diferença quando se inova. A adoção de qualquer inovação significa interromper o uso da prática familiar (Lopes & Silva, 2010).

Esperamos ter aprendido a “ensinar”. A modalidade de Atividades Rítmicas e Expressivas foi reflexo de um aprendizado que, embora imaturo, repercutiu efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Quando existe força de vontade, quando prevalece o espírito de equipa, cooperação e interajuda e quando se caminha rumo a um objetivo comum, os resultados só podem ser positivos e benéficos.

Aprendemos a respeitar cada modalidade. Antes de iniciarmos o Estágio Pedagógico, considerávamos que éramos detentores de melhores capacidades e sabedorias para umas matérias em deterioramento de outras. Acabámos por apreciar modalidades antes desdenhadas (p.e. Andebol, Atletismo, Futebol), aprofundando os nossos conhecimentos nestas áreas, transmitindo instruções de qualidade superior.

Instruímo-nos também acerca do processo de avaliação, reconhecendo que quando nos deparamos com modalidades onde existem níveis de aprendizagem diferenciados, devemos adotar estratégias de diferenciação, como apresentar situações de avaliação diferentes aos alunos, responsabilizando-os das suas próprias aprendizagens e posterior apreciação (salvaguardando que todas têm o mesmo peso e valor na avaliação final).

CAPÍTULO 4 – TEMA – PROBLEMA

O POSICIONAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À (IN)DISCIPLINA, AO LONGO DA SUA CARREIRA PROFISSIONAL

RESUMO

A (in)disciplina em contexto escolar é uma problemática cada vez mais atual que adquire conceitos diferenciados de acordo com quem a interpreta. O docente, com o avanço da sua carreira, cada vez mais longínqua, vai ganhando variadas responsabilidades que não se prendem apenas com a transmissão de conhecimentos, sendo confrontado frequentemente por inúmeras e diversificadas situações de indisciplina, as quais vai concebendo estratégias de prevenção, conceção ou punição, dependendo da forma como se posiciono em relação a esta temática. Com este estudo exploratório, pretendemos entender se aquele posicionamento face à (in)disciplina escolar vai sofrendo alterações com o progresso da carreira docente. Aplicámos um questionário constituído, essencialmente, por questões fechadas e em escalas de *Likert*, às quais utilizámos técnicas de estatística descritiva (média, desvio padrão e frequências relativas) através do SPSS

25. Foram inquiridos 41 professores dos ensinos básico e secundário, com carreiras docentes em fases distintas, divididos em quatro subgrupos: dos 0 aos 3 anos de docência, dos 4 aos 6 anos de serviço docente, dos 7 aos 19 anos e 20 aos 35 anos.

Os professores numa fase intermédia da carreira revelam maior rigor na importância que dão às ocorrências de indisciplina, em comparação com os docentes em início de carreira e os professores na fase final da profissão, que parecem demonstrar mais intolerância a certo tipo de acontecimentos de indisciplina.

Palavras-chave: (In)disciplina em contexto escolar. Posicionamento. Docentes. Fases da Carreira Docente.

ABSTRACT

The (in)discipline in a school context is an increasingly current problem that acquires differentiated concepts according to who interprets it. The teacher, with the advancement of his career, more and more distant, is gaining several responsibilities that are not only related to the transmission of knowledge, and is often confronted by innumerable and diverse situations of indiscipline, which will conceive strategies of prevention, conception or punishment, depending on how you position yourself in relation to this topic. With this exploratory study, we intend to understand if that positioning in the face of (in) school discipline is undergoing changes with the progress of the teaching career. We applied a questionnaire consisting essentially of closed questions and Likert scales, to which we used descriptive statistics techniques (mean, standard deviation and relative frequencies) through SPSS 25. We surveyed 41 primary and secondary teachers with teaching careers in different phases, divided into four subgroups: from 0 to 3 years of teaching, from 4 to 6 years of teaching service, from 7 to 19 years and from 20 to 35 years.

Teachers in the middle of the career show a greater rigor in the importance they attach to occurrences of indiscipline compared to early-career teachers and teachers in the final stage of the profession, who seem to show more intolerance to certain kinds of indiscipline events.

Keywords: (In)discipline in school context. Positioning. Teachers. Phases of the Teaching Career.

INTRODUÇÃO

O crescente número de conflitos relacionados com a Indisciplina dos alunos face a professores, auxiliares de ensino, alunos e encarregados de educação, torna-se um fator preocupante do quotidiano escolar. Assumindo-se como a questão a nível educativo que mais resiste ao avanço dos tempos, a Indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diferentes modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar e com consequências diversas para os alunos, professores, escola e comunidade (Carvalho et al., 2012) sobre o qual carece de investigação, onde sejam refletidas e dialogadas práticas decisivas que sejam levadas cientificamente a sério (Silva & Monteiro, 2017).

Creemos que os acontecimentos indisciplinares estão na origem da educação, formação e transmissão de valores que é inculcada às crianças/jovens no seio familiar e/ou social antes da sua chegada ao meio escolar, ao qual, de acordo com Silva e Monteiro (2017), também depende do contexto das escolas, das características do meio e de todos os atores que intervêm no processo educativo, pelo que se considera que este conceito se poderá difundir entre os diversos agentes do binómio ensino-aprendizagem, podendo tomar proporções diferenciadas e medidas alternadas.

Para Amado e Freire (2014), quando nos referimos à Indisciplina, destacamos os desvios ou as infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar, desrespeitando os valores que fundamentam o convívio entre os pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (Amado, 2000). Estes desvios ou manifestações, segundo os mesmos autores, assumem demonstrações diversas, dependendo da intensidade, frequência e gravidade, assim como das formas e contextos e, por estes fatores, torna-se difícil a adoção de um conceito único e consensual. Por este motivo, poderá estar aqui a origem de muitos conflitos escolares e de muito do insucesso nas aprendizagens ou na dificuldade da sua aquisição por parte dos alunos (Silva & Monteiro, 2017).

Nesta perspetiva, a Escola tem de ser capaz de refletir sobre a forma como funciona, entendendo, em primeira estância, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para *aquelas* pessoas, *naquele* contexto, sabendo que quanto melhor se conhecerem os contornos do problema, melhor se conseguirão definir as estratégias para lidar com ele (Pinto, 2014). É importante

que cada instituição esteja habilitada a criar as suas próprias regras, por forma a favorecer o clima escolar e gerir da melhor forma os acontecimentos indisciplinados. No combate à Indisciplina, a Escola deve analisar a forma como é exercido o poder. Até porque, os comportamentos desviantes, são um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos atores da prática escolar (Sampaio, 1997).

Assim sendo, a Indisciplina no contexto escolar assume especial importância no processo de ensino, uma vez que as instituições não podem ficar imunes às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente, denotando-se que esta temática perturba a vida de muitas escolas, sendo muitas vezes o reflexo dos conflitos e da violência que se alastra na sociedade em geral. Tais episódios afetam todo o processo de ensino-aprendizagem, pois a indisciplina resulta da resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores, produzindo efeitos negativos em relação aos docentes e, conseqüentemente, na sua carreira profissional (Estrela, 1994).

Grande parte das dificuldades da pedagogia passa pelo implemento de estratégias em casos de Indisciplina. A formação nesta área é praticamente nula e um problema que atinge todas as escolas, sendo considerada pelos professores como uma das maiores preocupações educacionais (Moreira & Santos, 2002), tornando-se um desafio diário para o docente que perspetiva a aplicação de estratégias viáveis com o objetivo de ver contornados esses acontecimentos vendo-as, muitas vezes, fracassadas. Para Gonçalves (2000) é no processo contínuo de “tornar-se professor” que cada docente, face aos desafios e exigências da sociedade, da escola, dos alunos, das famílias e das comunidades, assume múltiplas funções e variadas posições em relação à prática pedagógica, bem como a todos os efeitos que dela se reproduzem.

As investigações têm vindo a confirmar que a questão da Indisciplina na sala de aula tem sido motivo de preocupação e de mal-estar dos professores, não só para os professores em início de carreira mas também para os professores com experiência profissional (Sá, 2007). Aliada às exigências escolares, turmas numerosas, edifícios degradados, falta de pessoal não docente, fracas remunerações e escassa contratação de novos professores, esta realidade não só afasta da carreira docente os indivíduos mais capazes, como mantém no ativo profissionais com longas carreiras. A grande distância geracional da maioria dos professores, leva-os a resistir em aceitar as novas formas de estar dos alunos, ao mesmo tempo que a sua idade, disposição e, em alguns casos, saúde enfraquecida, fazem com que se posicionem com menor resiliência aos episódios de

Indisciplina de maior gravidade, mais dirigidos a si e mais socialmente condenáveis (Silva, 2019).

O professor, ao longo de toda a sua carreira, passa por um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído que se vai diacronicamente desenvolvendo, de acordo com um conjunto de fases com características distintas, variando consoante o espaço e tempo da sua formação profissional (Gonçalves, 2000).

Vários são os estudos que corroboram existir uma relação entre o tempo de docência e a Indisciplina em contexto escolar, porém nem todos retiram as mesmas conclusões. A reflexão acerca do desenvolvimento profissional, revela as experiências de vida dos professores como edificadoras de muitos dos seus saberes, evidenciando-se que esse desenvolvimento não pode ser considerado como algo definitivo, mas em constante evolução (Nóvoa, Holly, Huberman, Goodson, Moita, Gonçalves, Fontoura & Ben-Peretz, 2000). Assim, compreende-se que o progresso docente resulta de um conjunto de três processos: pessoal, aquisição de competências no ensino e socialização profissional (Gonçalves, 2000).

Com o intuito de contribuir com uma análise profunda e detalhada desses processos e das diferentes vivências ao longo da carreira docente, vários investigadores (Nascimento e Graça, 1998; Gonçalves, 2000; Huberman, 2000) propuseram modelos para classificar os ciclos, os estágios ou as fases da vida profissional, onde embora o número de etapas ou estádios variem de autor para autor, a ideia da existência de momentos na carreira docente marcadas por diversas expectativas, capacidades de desempenho e disposições dos docentes, é unânime (Silva & Monteiro, 2017).

De modo a situar essas etapas, recorreremos aos estudos de Nascimento e Graça (1998), uma vez que se trata de um modelo baseado na carreira docente de professores portugueses de Educação Física. Os autores procuraram estabelecer uma classificação que fosse mais plausível e de acordo com os anos de docência em Portugal, destacando quatro fases da carreira profissional do docente: Entrada ou Sobrevivência (0-3 anos de docência); Consolidação (4-6 anos); Diversificação ou Renovação (7-19 anos); Estabilização ou Maturidade (20-35 anos).

Deste modo, reconhecendo que o clima relacional professor-aluno é uma das causas que mais afetam a Indisciplina escolar, assim como a predisposição do docente para lidar com esses acontecimentos, acreditamos que este tema merecesse maior importância, o que, não estando a acontecer, nos propusemos a estudar.

OBJETIVO DO ESTUDO

Com este trabalho pretendemos estudar a forma como os docentes de Educação Física percebem e se posicionam face à disciplina e indisciplina em contexto escolar, ao longo da sua carreira docente, visando caracterizar a sua opinião e ações em relação a este fenómeno.

METODOLOGIA

Neste estudo, de carácter exploratório, seguimos uma metodologia meramente quantitativa, sendo usadas técnicas de estatística descritiva no tratamento dos dados.

AMOSTRA

Participaram 41 professores de treze escolas diferentes da região de Aveiro e Coimbra, com idades compreendidas entre os 22 e os 63 anos, apresentando uma média de 38 anos de idade. Na tabela 3 estão representadas as características dos inqueridos.

Tabela 3 - Caracterização dos participantes

	IDADE			TEMPO DE DOCÊNCIA			
Género	< 30 anos	30 a 45 anos	> 45 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 19 anos	20 a 35 anos
Feminino	6	3	6	8	0	0	7
Masculino	11	5	10	10	2	4	10
Total	41						

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Com o intuito de conhecer as opiniões e ações dos docentes em relação à (in)disciplina em contexto escolar e qual a sua perspetiva acerca desta temática na fase da carreira que se encontram, foi aplicado o “Q-ICEp: questionário sobre a perceção de (in)disciplina em contexto escolar – PROFESSORES” de MONTEIRO & SILVA (2019).

O inquérito apresenta-se dividido em cinco partes, com um total de 23 questões: A) dados pessoais - quatro questões; B) dados profissionais - quatro questões; C) conceções de disciplina e indisciplina - três questões; D) disciplina e indisciplina em

contexto escolar (elementos descritivos da realidade escolar) - dez questões; E) bem-estar profissional - duas questões.

Todos os inquéritos foram acompanhados por um termo de consentimento informado, apresentando o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Os professores convidados a participar no estudo foram previamente instruídos sobre a importância do não registo de qualquer informação que tornasse visível a sua identificação, assim como da possibilidade de desistirem a qualquer momento do preenchimento.

TRATAMENTO DOS DADOS

No tratamento dos dados foi utilizado o SPSS, versão 25.0 e aplicada uma estatística descritiva, utilizando a análise de variância unidirecional (ANOVA) com o teste de comparação múltipla de Tukey para determinar diferenças significativas entre os grupos, considerando o valor de *p-value* <0,05. Optámos por realizar um valor quantitativo a cada um dos níveis da escala de resposta dos professores, de modo a permitir-nos o tratamento estatístico.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

Para que a apresentação dos resultados não se tornasse demasiado extensa, optámos por apresentar cada questão estudada, em separado, e apenas os resultados mais significativos de cada uma delas.

A tabela 4 apresenta a comparação das respostas obtidas para a questão “O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a” alínea d).

Tabela 4 - O significado de indisciplina diz respeito sobretudo

QUESTÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	TOTAL	MÉDIA ± DESVIO- PADRÃO*	<i>p-value</i> entre grupos
9.3. d) Falta de respeito pelo(a) professor(a)	0 A 3	18	4,78±0,428	0,043
	4 A 6	2	3,50±2,121	
	7 A 19	4	4,75±0,500	
	20 A 35	17	4,65±0,493	
	Total	41	4,66±0,617	

*Os resultados apresentados são a média ± desvio-padrão de inquéritos independentes

Através da análise da tabela acima representada, verificamos que o grupo de docentes que se encontra na fase da consolidação (4 a 6 anos de docência) **não concordam nem discordam** ($3,50 \pm 2,121$) com o facto de a indisciplina estar intimamente relacionada com a **falta de respeito pelo(a) professor(a)**. Contrariamente, averiguamos que os restantes grupos **concordam** com a afirmação, com os mais jovens bastante próximos do **concordo totalmente** ($4,78 \pm 0,428$).

De acordo com Parente (2017) de há uns tempos para cá, o professor perdeu o respeito dos pais dos seus alunos e, por consequência, o respeito dos seus alunos. Perante tal idealização, consideramos que é legítimo que os professores com mais anos de carreira sintam as faltas de respeito com mais afinco. Pensamos, também, que os mais inexperientes, por apresentarem uma noção mais real da educação atual e terem receios de autoimposição e definição de regras, considerem as faltas de respeito como causa de comportamentos indisciplinados.

Por outro lado, os docentes que representam a fase da consolidação, como se encontram na plenitude das suas capacidades, revelam sentimentos de competência e pertença a um corpo profissional (Rossi & Hunger, 2017), demonstrando que a Indisciplina poderá não estar associada às faltas de respeito para com o professor, mas a outros fatores que considerem mais relevantes.

DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

Nas tabelas 5, 6, 7 e 8 podemos observar os valores obtidos através da análise das questões 10, 15, 17 e 18 e respetivas alíneas, onde se verificou um maior número de divergências significativas.

Tabela 5 - A indisciplina surge de um conjunto diverso de fatores. São fatores de indisciplina

QUESTÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	TOTAL	MÉDIA ± DESVIO-PADRÃO*	p-value entre grupos
10. l) Dimensão das turmas	0 A 3	18	1,94±0,416	0,023
	4 A 6	2	1,00±0,000	
	7 A 19	4	2,25±0,500	
	20 A 35	17	1,88±0,485	
	Total	41	1,90±0,490	
10. p) Instabilidade emocional própria da idade	0 A 3	18	1,78±0,428	0,038
	4 A 6	2	1,00±0,000	
	7 A 19	4	2,25±0,500	
	20 A 35	17	1,59±0,618	

	Total	41	1,71±0,559	
10.	0 A 3	18	2,11±0,323	
v) Natureza das	4 A 6	2	1,50±0,707	
estratégias de ensino	7 A 19	4	1,75±0,957	0,011
usadas pelos	20 A 35	17	1,53±0,514	
professores	Total	41	1,80±0,558	

**Os resultados apresentados são a média ± desvio-padrão de inquéritos independentes*

Na alínea l, podemos observar que os professores entre os 4 e 6 anos de docência consideram que a dimensão das turmas é um fator **pouco influente** ($1,00 \pm 0,000$) de casos de Indisciplina. Pelo contrário, os docentes com 7 a 19 anos de carreira acham que este fator é **muito influente** ($2,25 \pm 0,500$) para despontar casos de Indisciplina. Os restantes grupos apresentam médias aproximadas da resposta **muito influente** ($1,94 \pm 0,416$ e $1,88 \pm 0,485$). Estudos confirmam que um dos fatores que desencadeiam e estão na origem de casos de Indisciplina escolar prende-se com a dimensão numerosa das turmas.

Na alínea p, onde se considera a **instabilidade emocional própria da idade**, temos os professores na fase da consolidação a revelar que é um fator **pouco influente** ($1,00 \pm 0,000$), distanciando-se dos demais que consideram, na sua maioria, este fator **muito influente** para o desencadeamento de casos de Indisciplina. Os professores na fase da diversificação apresentam um domínio do conhecimento sobre as rotinas básicas inerentes à profissão, bem como do conhecimento sobre o domínio de aspetos relacionados à profissão (Farias, Batista, Graça, & Nascimento, 2018), apresentando-se mais realistas em relação aos fatores que desencadeiam momentos de Indisciplina escolar.

Na alínea v, apesar de todos os grupos se aproximarem do critério **muito influente**, destacamos as respostas dadas pelos professores da fase da entrada (0 a 3 anos de docência) ($2,11 \pm 0,323$), que afirmam que este fator apresenta uma influência clara nos comportamentos de Indisciplina. Atualmente, ao contrário do que acontecia no passado, o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem, no qual o seu desenvolvimento social e a sua formação passaram a ser prioridades do cotidiano educacional (Vasconcelos, 2001). Deste modo, os docentes em início de carreira, tendo em mente o defendido pela autora, descentralizam as culpas da Indisciplina escolar nos alunos, evidenciando que eles próprios, na sua forma de encarar o ensino, também têm influência nos comportamentos dos alunos.

Tabela 6 - Abaixo são indicados os comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares, que foram avaliados consoante o grau de gravidade e a frequência de ocorrência. O aluno:

	GRAVIDADE	FREQUÊNCIA
--	------------------	-------------------

QUESTÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	TOTAL	MÉDIA ± DESVIO- PADRÃO*	p-value entre grupos	MÉDIA ± DESVIO- PADRÃO*	p-value entre grupos
15.	0 A 3	18	2,56±0,511			
b) Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	4 A 6	2	2,00±0,000	0,017		
	7 A 19	4	2,25±0,500			
	20 A 35	17	2,00±0,500			
	Total	41	2,27±0,549			
15. e) Profere palavras	0 A 3	18			1,61±0,698	0,029
	4 A 6	2			2,00±0,000	
	7 A 19	4			2,25±0,500	
	20 A 35	17			2,24±0,562	
Total	41			1,95±0,669		
15. f) Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	0 A 3	18	2,61±0,502	0,037	1,89±0,471	0,029
	4 A 6	2	1,50±0,707		2,50±0,707	
	7 A 19	4	2,25±0,500		2,00±0,000	
	20 A 35	17	2,41±0,507		2,35±0,493	
Total	41	2,44±0,550		2,12±0,510		
15. g) Fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente	0 A 3	18			1,67±0,485	0,014
	4 A 6	2			2,50±0,707	
	7 A 19	4			2,00±0,000	
	20 A 35	17			2,18±0,529	
Total	41			1,95±0,545		
15. m) Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	0 A 3	18			1,22±0,428	0,001
	4 A 6	2			2,00±0,000	
	7 A 19	4			1,75±0,500	
	20 A 35	17			2,00±0,612	
Total	41			1,63±0,623		
15. n) Provoca/goza com o professor	0 A 3	18			1,17±0,383	0,037
	4 A 6	2			2,00±0,000	
	7 A 19	4			1,25±0,500	
	20 A 35	17			1,65±0,702	
Total	41			1,41±0,591		
15. q) Utiliza os materiais de modo inapropriado	0 A 3	18			1,56±0,511	0,005
	4 A 6	2			2,50±0,707	
	7 A 19	4			2,00±0,000	
	20 A 35	17			2,00±0,354	
Total	41			1,83±0,495		
15. r) Não aceita o resultado dos jogos	0 A 3	18	2,17±0,514	0,018	1,61±0,608	0,012
	4 A 6	2	1,50±0,707		3,00±0,000	
	7 A 19	4	2,50±0,577		1,75±0,500	
	20 A 35	17	2,59±0,507		1,88±0,485	
Total	41	2,34±0,575		1,80±0,601		

*Os resultados apresentados são a média ± desvio-padrão de inquéritos independentes

Através da análise da tabela 6, que diz respeito à questão 15, podemos verificar que, relativamente à gravidade dos **comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares**, todos os professores consideram que é **pouco grave** o facto de o aluno se **distrair sozinho, sem perturbar a aula**. Quanto à dimensão **fala sem autorização ou em momentos inapropriados**, o grupo de docentes que se destaca é o da consolidação ($1,50\pm 0,707$), revelando que considera **nada grave** este tipo de comportamento. Posteriormente, na alínea r, também é este grupo de docentes que se evidencia ($1,50\pm 0,707$), considerando que o facto de o aluno **não aceitar o resultado dos jogos é nada grave**.

No que concerne à frequência dos comportamentos, verifica-se um maior número de divergências significativas nas respostas obtidas. Destacamos a dimensão **contrária ideias do professor procurando justificar as suas**, onde os professores na fase de entrada consideram que este tipo de comportamento **nunca acontece** ($1,22\pm 0,428$). As alíneas **provoca/goza com o professor e não aceita o resultado dos jogos**, também foram analisadas, pois na primeira existem dois grupos de professores a considerar que este tipo de comportamento **nunca acontece** ($1,17\pm 0,383$ e $1,25\pm 0,500$) e na segunda, destacar o grupo de docentes da fase da consolidação (4 a 6 anos de docência) que revelaram que este comportamento acontece **muitas vezes** ($3,00\pm 0,000$).

Tabela 7 - As diversas decisões de gestão/organização da aula tem diferentes impactos na construção da disciplina, que foram avaliados consoante a frequência com que o professor as utiliza e o respetivo impacto na sua aula

QUESTÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	TOTAL	FREQUÊNCIA		IMPACTO NA DISCIPLINA	
			MÉDIA ± DESVIO-PADRÃO*	p-value entre grupos	MÉDIA ± DESVIO-PADRÃO*	p-value entre grupos
17.4. a) Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual	0 A 3	18	3,44±0,61	0,040		
	4 A 6	2	3,50±0,707			
	7 A 19	4	4,00±0,000			
	20 A 35	17	3,88±0,332			
	Total	41	3,68±0,521			
17.4. c) Elogio comportamentos adequados	0 A 3	18		0,018	2,78±0,428	
	4 A 6	2			1,50±0,707	
	7 A 19	4			2,50±1,000	
	20 A 35	17			2,82±0,529	
	Total	41			2,71±0,602	
17.7.	0 A 3	18			2,22±0,647	0,036

d) Supervisiono a saída dos alunos	4 A 6	2	1,00±0,000
	7 A 19	4	2,25±0,957
	20 A 35	17	2,41±0,507
	Total	41	2,24±0,663

*Os resultados apresentados são a média ± desvio-padrão de inquéritos independentes

Ao analisarmos a tabela 7, podemos observar que os professores em início de carreira (0 a 3 anos de docência) apresentam algumas dificuldades no **posicionamento em relação à turma**, referindo que acontece **muitas vezes** (3,44±0,61). No que respeita ao impacto que as situações de gestão/organização têm na disciplina, observamos o grupo de docentes dos 4 aos 6 anos de docência a revelarem que **elogiar comportamentos adequados não tem impacto** (1,50±0,707) na disciplina escolar, contrariamente ao que pensam os restantes grupos na sua maioria (**impacto indireto**). Destacamos, ainda, a questão 17.7. alínea d, onde se verificam divergências significativas relativamente ao grupo que se encontra na fase da consolidação, que afirma que **supervisiono a saída dos alunos não tem impacto** na disciplina (1,00±0,000). Em contrapartida, os restantes docentes concordam que este tipo de dimensão apresenta um **impacto indireto** no comportamento dos alunos.

Tabela 8 - Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade. Perante situações de MENOR gravidade

QUESTÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	TOTAL	MÉDIA ± DESVIO-PADRÃO*	p-value entre grupos
18.1. a) Ignoro	0 A 3	18	2,28±0,752	0,018
	4 A 6	2	3,50±0,707	
	7 A 19	4	2,00±0	
	20 A 35	17	2,00±0,5	
	Total	41	2,20±0,679	
18.1. o) Participo à Direção da escola	0 A 3	18	1,00±0	0,015
	4 A 6	2	1,00±0	
	7 A 19	4	1,25±0,5	
	20 A 35	17	1,41±0,507	
	Total	41	1,20±0,401	

*Os resultados apresentados são a média ± desvio-padrão de inquéritos independentes

Na dimensão **perante situações de menor gravidade**, representada na tabela 8, podemos observar que apenas um grupo de professores (4 a 6 anos de docência) admite **ignorar muitas vezes** (3,50±0,707) comportamentos de menor gravidade. Os restantes

grupos de professores são unânimes ao afirmar que só **às vezes** é que ignoram estas situações.

No que concerne à alínea **participo à Direção da escola**, verifica-se que, apesar da maioria dos professores **nunca** fazer este tipo de participação, destacam-se os professores na fase final da carreira ($1,41 \pm 0,507$), aproximando-se da resposta **às vezes**.

BEM-ESTAR PROFISSIONAL

Tabela 9 - A indisciplina poderá ter reflexos no bem-estar do professor. No meu (bem) estar na profissão, a indisciplina

QUESTÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	TOTAL	MÉDIA ± DESVIO-PADRÃO*	p-value entre grupos
20. e) Afeta-me psiquicamente	0 A 3	18	2,44±1,381	0,011
	4 A 6	2	1,50±0,707	
	7 A 19	4	4,25±0,500	
	20 A 35	17	3,24±0,970	
	Total	41	2,90±1,281	
20. g) Afeta o gosto que sinto pela minha profissão	0 A 3	18	2,06±1,110	0,007
	4 A 6	2	1,50±0,707	
	7 A 19	4	3,75±1,893	
	20 A 35	17	3,35±1,272	
	Total	41	2,73±1,415	
20. k) Faz-me desejar a reforma	0 A 3	18	1,39±0,778	0,000
	4 A 6	2	1,00±0,000	
	7 A 19	4	3,75±0,500	
	20 A 35	17	2,76±1,348	
	Total	41	2,17±1,321	

*Os resultados apresentados são a média ± desvio-padrão de inquéritos independentes

Por fim, analisamos a questão 20 referente aos **reflexos que a indisciplina tem no bem-estar do professor**. Após a obtenção dos resultados, observamos que existem três alíneas (e, g, k) que deverão ser alvo de verificação.

No que diz respeito às alíneas supracitadas, surpreendentemente, verificamos que é o grupo de docentes dos 7 aos 19 anos de docência que apresenta valores mais elevados, **concordando** com as afirmações. Contrariamente ao que seria expectável, este nível de resposta deveria ser considerada pelos docentes que se encontram entre os 20 e 35 anos de docência, dado que com o avanço da carreira, os professores modificam os seus comportamentos, crenças, perspetivas, expetativas, vontades e desejos em relação à atuação profissional, tendo necessidade de valorização da educação e da manutenção de conquistas trabalhistas para melhor garantia de renda salarial e da reforma (Farias et al., 2018).

CONCLUSÕES DO ESTUDO

A primeira conclusão que podemos retirar do estudo dos modelos é que, quanto mais o professor progride na carreira, mais se distanciará dos princípios pedagógicos. Com a evolução da sua profissão, o docente vai dando prioridade aos seus interesses pessoais em detrimento dos interesses profissionais (Nóvoa, Holly, Huberman, Goodson, Moita, Gonçalves, Fontoura & Ben-Peretz, 2000) desejando, ansiosamente, a reforma.

Com a análise dos inquéritos e posterior obtenção dos resultados, pudemos verificar que existe um grupo de professores (4 a 6 anos de docência) que se distancia, consideravelmente, dos restantes, verificando-se uma maior discrepância ao nível de respostas dadas. Tal facto pode ser confirmado através dos estudos de Farias et al. (2018), que concluíram que os docentes que se encontram neste ciclo de vida profissional apresentam crenças pessoais e profissionais, originadas a partir do início da atuação docente, sendo perceptíveis e centradas no respeito e na valorização profissional, na preocupação com fatores relacionados à educação nacional, na valorização do ser humano e na busca da qualificação profissional, os quais podem compreender mecanismos e estratégias de sobrevivência no contexto escolar.

Esta etapa é caracterizada pelos autores como a fase da estabilização pedagógica, do sentimento de competência crescente e segurança no seu trabalho e nas suas capacidades. Os docentes que se encontram na plenitude das suas capacidades, na fase denominada por Nascimento e Graça (1998) de consolidação, i.e., aqueles que apresentam um sentimento dominante de satisfação pessoal por saber o que se está a fazer, na convicção de que se faz bem (Gonçalves, 2000) ditam-se mais exigentes, severos na aplicação de regras e pouco permissivos em relação a atitudes/comportamentos menos inapropriados. Nesta fase da carreira, os docentes apresentam um distanciamento afetivo e uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de reinteriorização como pela experiência (Gonçalves, 2000) e, por este motivo, seria de esperar que percecionassem os casos de Indisciplina com uma visão madura, eficaz e concreta.

Com este estudo, seria expectável que professores em fim de carreira, que se encontram na fase de estabilização/maturidade repulsassem situações de Indisciplina com maior facilidade, investindo pouco tempo na resolução desta temática, devido, principalmente ao cansaço, saturação e impaciência na espera (Gonçalves, 2000) pela

reforma. Esperançava-se, ainda, que fosse este grupo de professores o mais afetado psiquicamente com os comportamentos indisciplinados, diminuindo o gosto pela profissão e aumentando o desejo de abandonar o percurso escolar.

Surpreendentemente, as evidências encontradas com o presente estudo apontam que, os professores entre os 7 e os 19 anos de docência são os mais afetados com os casos de Indisciplina escolar. Através dos resultados obtidos, confirmamos que este grupo de professores sente que os comportamentos indisciplinados dos alunos afetam, em grande escala, o seu bem-estar profissional e, conseqüentemente, pessoal.

Ao analisar o questionário, verificamos que todos os docentes inqueridos afirmaram que, nos últimos anos, a Indisciplina na escola aumentou e que na instituição onde lecionam as iniciativas para prevenir e/ou combater a indisciplina existem, embora sejam pontuais.

Em jeito de conclusão, consideramos que a Indisciplina é real e está presente no dia-a-dia escolar, entre situações de menor ou maior gravidade. O professor não pode, nem deve, ser o único implementador de regras, o único agente de valores e atitude. Todos os intervenientes escolares devem saber agir por forma a estabelecer a disciplina nas mais diversas instituições e de maneira eficaz e segura para todos, sabendo preveni-la antes de puni-la.

4. CONCLUSÃO

Finalizado o Estágio Pedagógico, acreditamos que estamos prontos para nos desenvolvermos enquanto professores, tanto no âmbito pessoal como profissional (que tencionamos continuar a desenvolver), melhorando cada vez mais as nossas capacidades de adaptação às circunstâncias profissionais do ensino da Educação Física.

Tencionamos garantir uma atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, promovendo a autonomia, atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades assumidas pelos alunos. É nossa intenção, ainda, educar para a saúde, espelhando a importância de um estilo de vida saudável e hábitos de exercício físico quotidianos.

Esta experiência enriqueceu-nos enquanto educadores, desejando, além das componentes do saber e saber fazer, orientar os alunos para a sociabilidade, no sentido de incentivar cooperações entre os demais, associando-as à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima

relacional favorável professor-aluno e aluno-aluno, ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Faculdade de Desporto, Porto.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes técnicos-práticos* (E. ASA, Ed.).
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 55–72. Retrieved from <https://www.bigb.co/index.php/s/KqFyNYyQ2PaxMzX>
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (L. Horizonte, Ed.). Lisboa.
- Camacho, Á. S., & Noguera, M. Á. D. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza* (INDE, Ed.). Barcelona.
- Cardoso, L., Araújo, G., Souza, M., Ferreira, P., Gonçalves, S., & Santos, V. (2011). A importância do planeamento para o professor de Educação Física. *EFDeportes.Com*. Retrieved from <https://www.efdeportes.com/efd157/a-importancia-do-planeamento-para-educacao-fisica.htm>
- Carvalho, L. (2017). Sociedade Portuguesa de Educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10–11), 135–151. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163/150>
- Carvalho, M., Rosário, V., Alão, P., Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, J. (2012). *(IN)DISCIPLINA NA ESCOLA: PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA E SUSTENTADA DE INTERVENÇÃO*.
- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2016). Práticas de ensino em contexto de estágio: reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(3), 60–77. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.60>
- Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo* (Papirus, Ed.). São Paulo.

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

- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula* (P. Editora, Ed.). Porto.
- Fachada, M., Nobre, P., & Silva, E. R. da. (2019). *Prática pedagógica supervisionada II* (FCDEF-UC, Ed.). Coimbra.
- Farias, G. O., Batista, P. M. F., Graça, A., & Nascimento, J. V. do. (2018). Ciclos Da Trajetória Profissional Na Carreira Docente Em Educação Física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(2), 441. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 65–72.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão*. 23–36.
- Hanauer, F. C. (2016). *Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física*. 6.
- Hattie, J. (2008). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Routledge, Ed.). Abingdon.
- Imbernón, F. (2016). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 405–410.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 3(57), 371–389. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/423>
- Libâneo, J. C., & Oliveira, J. F. de. (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (4th ed.; Cortez, Ed.).
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença* (LIDEL, Ed.). Lisboa.
- Lopes, S. (2009). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. 1–28.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación Del Profesorado: Teoría y Métodos* (S. de de la Universidad de SevillaPublicaciones, Ed.).
- Moreira, M. de F., & Santos, L. (2002). INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO? *Educação Em Revista*. Retrieved from <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2151>
- Nobre, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da escola: a avaliação do PCE. *Investigar, Avaliar, Descentralizar, Actas Do X Congresso Da SPCE (CdRom)*. Comunicação 295.

- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos*. 514. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nóvoa, Antonio; Holly, Mari Louise; Huberman, Michael; Goodson, Ivor F.; Moita, maria da Conceição; Gonçalves, José Alberto M.; Fontoura, Maria Madalena; Ben-Peretz, M. (2000). *Vidas de professores* (P. Editora, Ed.).
- Nóvoa, A. (2009). Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educacion*, 350, 203–218.
- Palma, Â. P. T. V., Oliveira, A. A. B., & Palma, J. A. V. (2010). *Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio* (EDUEL, Ed.).
- Parente, S. (2017). A indisciplina e a falta de respeito pelos professores. *Jornal de Cá*. Retrieved from <https://jornaldeca.pt/a-indisciplina-e-a-falta-de-respeito-pelos-professores/>
- Pinto, S. (2014). *INDISCIPLINA NA SALA DE AULA: A perspetiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário* (IPL - Escola Superior de Educação de Lisboa). Retrieved from [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3943/1/Indisciplina na sala de aula.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3943/1/Indisciplina%20na%20sala%20de%20aula.pdf)
- Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário
- Quina, J., & Carreiro da Costa, F. (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física: Um estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9–29.
- Ribeiro, R. (2017). *A importância do planeamento nas aulas de educação física reinaldo ribeiro resumo*. Retrieved from [http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4847/1/Reinaldo Ribeiro.pdf](http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4847/1/Reinaldo%20Ribeiro.pdf)
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (Omniserviços, Ed.). Lisboa.
- Rossi, F., & Hunger, D. (2017). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323–338. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092012000200014>
- Sá, C. de. (2007). *PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A (IN)DISCIPLINA: ESTUDO DE CASO EM DOCENTES DO 1º CICLO EM ESCOLAS DO PORTO*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?* (I. de I. Educacional, Ed.).
- Sarmento, P., Veiga, A. L. da, Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto* (F. Edições, Ed.). Lisboa.
- Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática. Movimento.*
- Siedentop, D. (1998). *APRENDER A ENSEÑAR LA EDUCACIÓN FÍSICA* (INDE, Ed.). Barcelona.
- Silva, E. R. da, & Monteiro, G. (2017). A percepção de (in)disciplina em contexto escolar ao longo da carreira docente. In C.-C. de I. e intervenção Educativas (CIIE) & F. de P. e de C. da E. da U. do P. (FPCEUP) (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 373–384). Retrieved from https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIE_2017.pdf
- Silva, E. R. (2019). A (In)Disciplina em Contexto Escolar. In FCDEF-UC (Ed.), *Prática Pedagógica Supervisionada II* (pp. 4–88). Coimbra.
- Vasconcelos, M. (2001). A pesquisa como princípio pedagógico: discutindo a (in)disciplina na escola contemporânea. *Mackenzie*.

6. ANEXOS

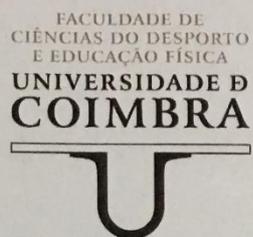
Anexo 1 - Modelo da ficha de observação elaborada pelo Núcleo de Estágio da ESJE

REGISTO DE OBSERVAÇÕES				
DATA:		AULA Nº:		UD:
OBSERVADOR:			OBSERVADO:	
DIMENSÃO	ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS	ASPETOS A MELHORAR	
INSTRUÇÃO				
ORGANIZAÇÃO				
CLIMA				
DISCIPLINA				
FEEDBACK				
EXERCÍCIOS				

DESEMPENHO DOS ALUNOS			
REFLEXÃO CRÍTICA			

Anexo 2 - Modelo do Plano de Aula construído pelo Núcleo de Estágio da ESJE

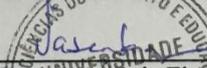
Plano de Aula – Escola Secundária José Estevão				
Professor:		Data:		Hora:
Ano/Turma:		Período:	Local/Espaço:	
Unidade Didática:			Nº de aula/U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:			Nº de alunos dispensados:	
Função Didática:				
Recursos materiais:				
Objetivos da aula:			Conteúdos:	
Tempo				
T	P	Objetivos Específicos	Descrição da Tarefa/Estratégias de Organização	Objetivos Operacionais
Parte Inicial da Aula				
				CE:
Parte Fundamental da Aula				
				CE:
Parte Final da Aula				
				CE:
Justificação das decisões e opções tomadas na elaboração do plano (tarefas e sua sequência):				



CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Inês Alexandra Guerra Jorge Pereira** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 7 de setembro de 2018. A formação teve a duração de cinco horas.

Rel' O Diretor da FCDEF-UC


(Prof. Doutor António Figueiredo)



8º Fórum Internacional das Ciências
da
Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

16 e 17 de maio de 2019

INÊS PEREIRA, PEDRO SARABANDO, ANA MARQUES, ELSA RIBEIRO-SILVA

Apresentaram um trabalho com o tema, *A progressão do ensino em Educação Física: Dança para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.*

Coimbra, 17 de maio de 2019

A handwritten signature in black ink, which appears to be 'José Pedro Ferreira', is written over a horizontal line.

Prof. Doutor José Pedro Ferreira

Diretor da FCDEFUC



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



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

FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Avelar Brotero
ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que INÊS ALEXANDRA G. J. PEREIRA esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*".

O Diretor da FCGDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019





Certificado

A Escola Superior de Educação de Coimbra certifica que **INÊS PEREIRA** dinamizou, no dia 10 de janeiro de 2019, uma **MASTER CLASS** no âmbito da atividade **MARATONA DE FITNESS**, incluída no programa da **SEMANA DE CAMPO - INVERNO 2019**, do curso de Licenciatura em Desporto e Lazer.

Coimbra, 14 de janeiro de 2019

O Presidente da ESEC



esec.pt
Escola Superior de Educação
Politécnico de Coimbra

Rua Dom João III - Solum
3030-329 Coimbra, Portugal

Tel.: 239 793 120
Fax: 239 401 461
www.esec.pt

Confirmado

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Rui Antunes".

14/01/2019

Questão 9.1. – A disciplina é um estado de organização das situações de aula, que visa sobretudo....

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Possibilitar a obtenção dos objetivos delineados	0 A 3	18	4,11	,832	,065
	4 A 6	2	4,00	1,414	
	7 A 19	4	4,25	,957	
	20 A 35	17	4,76	,437	
	Total	41	4,39	,771	
Prevenir as possibilidades de perturbação	0 A 3	18	4,44	,705	,754
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	4,50	1,000	
	20 A 35	17	4,41	,712	
	Total	41	4,46	,711	
Corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio	0 A 3	18	4,39	,608	,116
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	4,00	,816	
	20 A 35	17	3,88	,928	
	Total	41	4,17	,803	
Punir os comportamentos perturbadores e de desvio	0 A 3	18	3,50	1,295	,052
	4 A 6	2	4,00	,000	
	7 A 19	4	3,50	1,000	
	20 A 35	17	2,35	1,412	
	Total	41	3,05	1,396	

Questão 9.2. – A disciplina está sobretudo associada a:

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Definição de regras pelo professor	0 A 3	18	4,44	,511	,144
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	5,00	,000	
	20 A 35	17	4,35	,702	
	Total	41	4,49	,597	
Relação entre alunos e o(a) professor(a)	0 A 3	18	3,89	,832	,141
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	4,50	,577	
	20 A 35	17	4,29	,772	
	Total	41	4,17	,803	
Competência pedagógica do professor	0 A 3	18	3,72	,752	,703
	4 A 6	2	3,50	2,121	
	7 A 19	4	3,00	1,826	
	20 A 35	17	3,65	1,169	
	Total	41	3,61	1,093	
Aplicação consistente das regras pelos professores	0 A 3	18	4,33	,767	,918
	4 A 6	2	4,00	1,414	
	7 A 19	4	4,50	,577	
	20 A 35	17	4,35	,862	
	Total	41	4,34	,794	
Responsabilização do aluno	0 A 3	18	4,28	,575	,724
	4 A 6	2	4,50	,707	
	7 A 19	4	4,00	2,000	
	20 A 35	17	4,47	,624	
	Total	41	4,34	,794	
Respeito pela autoridade de cargo do professor	0 A 3	18	4,44	,511	,137
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	4,75	,500	
	20 A 35	17	4,00	1,061	
	Total	41	4,32	,820	
Definição de regras em conjunto com os alunos	0 A 3	18	4,39	,608	,885
	4 A 6	2	4,50	,707	
	7 A 19	4	4,25	1,500	
	20 A 35	17	4,18	,951	
	Total	41	4,29	,844	
Clima relacional entre os próprios alunos	0 A 3	18	4,11	,583	,546
	4 A 6	2	4,50	,707	
	7 A 19	4	4,50	,577	

	20 A 35	17	4,12	,600	
	Total	41	4,17	,587	
Conhecimento das regras pelos alunos	0 A 3	18	4,39	,608	,399
	4 A 6	2	4,50	,707	
	7 A 19	4	5,00	,000	
	20 A 35	17	4,53	,717	
	Total	41	4,51	,637	
Ação pedagógica dos professores	0 A 3	18	4,39	,698	,152
	4 A 6	2	3,00	2,828	
	7 A 19	4	4,75	,500	
	20 A 35	17	4,29	,849	
	Total	41	4,32	,907	

Questão 9.3. – O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver	0 A 3	18	4,50	,618	,128
	4 A 6	2	3,50	2,121	
	7 A 19	4	4,75	,500	
	20 A 35	17	4,65	,493	
	Total	41	4,54	,674	
Comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida	0 A 3	18	4,22	,808	,360
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	4,75	,500	
	20 A 35	17	4,06	1,088	
	Total	41	4,24	,916	
Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender	0 A 3	18	4,67	,767	,703
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	5,00	,000	
	20 A 35	17	4,71	,470	
	Total	41	4,73	,593	
Falta de respeito pelo(a) professor(a)	0 A 3	18	4,78	,428	,043
	4 A 6	2	3,50	2,121	
	7 A 19	4	4,75	,500	
	20 A 35	17	4,65	,493	
	Total	41	4,66	,617	
Problemas entre os vários alunos	0 A 3	18	4,06	,873	,904
	4 A 6	2	4,50	,707	
	7 A 19	4	4,25	,500	
	20 A 35	17	4,06	1,029	
	Total	41	4,10	,889	

Falta de identificação do aluno para com as regras	0 A 3	18	4,17	,924	,863
	4 A 6	2	4,50	,707	
	7 A 19	4	4,50	1,000	
	20 A 35	17	4,24	,664	
	Total	41	4,24	,799	
Ação pedagógica dos professores	0 A 3	18	3,61	,502	,055
	4 A 6	2	5,00	,000	
	7 A 19	4	4,25	,957	
	20 A 35	17	3,53	1,007	
	Total	41	3,71	,844	

Questão 10 – São fatores de indisciplina...

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Questionamento, pelos alunos, da autoridade/poder dos professores	0 A 3	18	2,00	,594	,416
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,76	,437	
	Total	41	1,85	,527	
Desvalorização social da escola	0 A 3	18	1,67	,594	,077
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,00	,000	
	Total	41	1,83	,442	
Excesso de tempo passado na escola pelos alunos	0 A 3	18	1,67	,594	,807
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,50	1,000	
	20 A 35	17	1,47	,514	
	Total	41	1,56	,594	
Características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso	0 A 3	18	1,67	,594	,786
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,50	,577	
	20 A 35	17	1,82	,809	
	Total	41	1,71	,680	
Modelo uniforme de ensino e de currículo	0 A 3	18	1,83	,618	,740
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,816	
	20 A 35	17	1,71	,588	
	Total	41	1,78	,613	
	0 A 3	18	1,94	,639	,511

Falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas	4 A 6	2	2,00	1,414	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,65	,493	
	Total	41	1,80	,601	
Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	0 A 3	18	1,94	,416	,905
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	1,88	,332	
	Total	41	1,93	,346	
Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes	0 A 3	18	1,83	,707	,508
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	1,50	,577	
	20 A 35	17	1,59	,507	
	Total	41	1,71	,602	
Inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola	0 A 3	18	1,94	,539	,862
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,88	,332	
	Total	41	1,90	,436	
Défice de acompanhamento dos alunos pelos pais	0 A 3	18	1,89	,471	,952
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	1,94	,429	
	Total	41	1,93	,412	
Heterogeneidade das turmas	0 A 3	18	1,44	,705	,424
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	1,75	,957	
	20 A 35	17	1,24	,562	
	Total	41	1,37	,662	
Dimensão das turmas	0 A 3	18	1,94	,416	,023
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	1,88	,485	
	Total	41	1,90	,490	
Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas	0 A 3	18	1,94	,236	,346
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,94	,429	
	Total	41	1,90	,374	
Desconhecimento das regras pelos alunos	0 A 3	18	1,78	,428	,416
	4 A 6	2	2,00	,000	

	7 A 19	4	1,50	,577	
	20 A 35	17	1,59	,507	
	Total	41	1,68	,471	
Insucesso nas aprendizagens	0 A 3	18	1,78	,548	,569
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,816	
	20 A 35	17	1,59	,618	
	Total	41	1,71	,602	
Instabilidade emocional própria da idade	0 A 3	18	1,78	,428	,038
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	1,59	,618	
	Total	41	1,71	,559	
Educação familiar de base dos alunos	0 A 3	18	2,00	,343	1,000
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,00	,000	
	Total	41	2,00	,224	
Falta de responsabilização do aluno pelos seus atos	0 A 3	18	1,89	,471	,250
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	2,00	,000	
	Total	41	1,90	,374	
Dificuldade de os professores trabalharem em equipa	0 A 3	18	1,61	,608	,183
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	1,25	,500	
	20 A 35	17	1,24	,562	
	Total	41	1,39	,586	
Falta de formação de professores	0 A 3	18	1,56	,511	,305
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	1,155	
	20 A 35	17	1,41	,712	
	Total	41	1,51	,675	
Défice de habilidades de gestão/controlo de professores	0 A 3	18	1,89	,323	,178
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	1,65	,493	
	Total	41	1,78	,419	
Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores	0 A 3	18	2,11	,323	,011
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,957	

	20 A 35	17	1,53	,514	
	Total	41	1,80	,558	
Natureza da relação pedagógica proposta pelos professores	0 A 3	18	1,89	,583	,346
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,957	
	20 A 35	17	1,53	,514	
	Total	41	1,71	,602	

Questão 11 – Nos últimos anos, de uma forma geral, sente que a indisciplina na escola

	N	Média	Erro Desvio	Sig.
0 A 3	18	3,06	,539	0,620
4 A 6	2	3,50	,707	
7 A 19	4	3,00	,000	
20 A 35	17	3,00	,500	
Total	41	3,05	,498	

Questão 12 – Com que frequência se depara com casos de indisciplina nas suas aulas?

	N	Média	Erro Desvio	Sig.
0 A 3	18	2,33	,686	0,910
4 A 6	2	2,50	,707	
7 A 19	4	2,25	,500	
20 A 35	17	2,24	,437	
Total	41	2,29	,559	

Questão 13 – Estes casos surgem normalmente associados a:

	N	Média	Erro Desvio	Sig.
0 A 3	18	1,78	,943	0,332
4 A 6	2	3,00	,000	
7 A 19	4	2,00	1,155	
20 A 35	17	2,18	1,015	
Total	41	2,02	,987	

Questão 14 – Na sua escola a promoção da disciplina é uma preocupação prioritária, sendo promovidas iniciativas que visam prevenir e/ou combater a indisciplina?

	N	Média	Erro Desvio	Sig.
0 A 3	18	2,11	,758	0,965
4 A 6	2	2,00	,000	
7 A 19	4	2,25	,500	
20 A 35	17	2,18	,636	
Total	41	2,15	,654	

Questão 15 – O aluno (gravidade):

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	0 A 3	18	1,89	,471	,682
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,82	,393	
	Total	41	1,83	,442	
Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	0 A 3	18	2,56	,511	,017
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,00	,500	
	Total	41	2,27	,549	
Distrai colegas e obriga a interromper a aula	0 A 3	18	2,94	,236	,556
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,82	,393	
	Total	41	2,90	,300	
Chega atrasado	0 A 3	18	2,39	,608	,845
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,29	,686	
	Total	41	2,32	,610	
Profere palavrões	0 A 3	18	3,00	,000	,718
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,94	,243	
	Total	41	2,98	,156	
Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	0 A 3	18	2,61	,502	,037
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,41	,507	

	Total	41	2,44	,550	
Fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente	0 A 3	18	2,39	,502	,265
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,18	,728	
	Total	41	2,24	,624	
Não traz o material necessário	0 A 3	18	2,67	,594	,669
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,41	,618	
	Total	41	2,54	,596	
Não cumpre deliberadamente ou rejeita as propostas do professor	0 A 3	18	2,94	,236	,954
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,94	,243	
	Total	41	2,95	,218	
Insulta/ameaça colegas	0 A 3	18	3,00	,000	.
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	3,00	,000	
	Total	41	3,00	,000	
Agride colegas	0 A 3	18	3,00	,000	.
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	3,00	,000	
	Total	41	3,00	,000	
Não coopera com os outros	0 A 3	18	2,56	,616	,179
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,35	,702	
	Total	41	2,39	,666	
Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	0 A 3	18	2,44	,616	,391
	4 A 6	2	2,00	1,414	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,12	,697	
	Total	41	2,24	,663	
Provoca/goza com o professor	0 A 3	18	3,00	,000	.
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	3,00	,000	
	Total	41	3,00	,000	

É desobediente	0 A 3	18	2,94	,236	,152
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,75	,500	
	20 A 35	17	2,94	,243	
	Total	41	2,90	,300	
Insulta/ameaça o professor	0 A 3	18	3,00	,000	.
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	3,00	,000	
	Total	41	3,00	,000	
Utiliza os materiais de modo inapropriado	0 A 3	18	2,89	,323	,160
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,59	,507	
	Total	41	2,71	,461	
Não aceita o resultado dos jogos	0 A 3	18	2,17	,514	0,018
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,59	,507	
	Total	41	2,34	,575	

Questão 15 – O aluno (frequência):

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	0 A 3	18	2,06	,416	,723
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,18	,393	
	Total	41	2,10	,374	
Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	0 A 3	18	2,00	,485	,625
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,18	,393	
	Total	41	2,07	,412	
Distrai colegas e obriga a interromper a aula	0 A 3	18	2,11	,323	,184
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,35	,493	
	Total	41	2,20	,401	
Chega atrasado	0 A 3	18	1,83	,707	,339
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	

	20 A 35	17	2,18	,393	
	Total	41	2,00	,548	
Profere palavrões	0 A 3	18	1,61	,698	,029
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,24	,562	
	Total	41	1,95	,669	
Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	0 A 3	18	1,89	,471	,029
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,35	,493	
	Total	41	2,12	,510	
Fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente	0 A 3	18	1,67	,485	,014
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,18	,529	
	Total	41	1,95	,545	
Não traz o material necessário	0 A 3	18	1,83	,514	,258
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,12	,332	
	Total	41	1,98	,418	
Não cumpre deliberadamente ou rejeita as propostas do professor	0 A 3	18	1,39	,502	,056
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	1,50	,577	
	20 A 35	17	1,88	,600	
	Total	41	1,63	,581	
Insulta/ameaça colegas	0 A 3	18	1,33	,485	,201
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,71	,588	
	Total	41	1,54	,552	
Agride colegas	0 A 3	18	1,11	,323	,110
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,25	,500	
	20 A 35	17	1,53	,624	
	Total	41	1,32	,521	
Não coopera com os outros	0 A 3	18	1,56	,511	,281
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,82	,393	

	Total	41	1,71	,461	
Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	0 A 3	18	1,22	,428	,001
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	2,00	,612	
	Total	41	1,63	,623	
Provoca/goza com o professor	0 A 3	18	1,17	,383	,037
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	1,25	,500	
	20 A 35	17	1,65	,702	
	Total	41	1,41	,591	
É desobediente	0 A 3	18	1,67	,485	,203
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	1,50	,577	
	20 A 35	17	2,00	,612	
	Total	41	1,80	,558	
Insulta/ameaça o professor	0 A 3	18	1,11	,323	,170
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,25	,500	
	20 A 35	17	1,53	,717	
	Total	41	1,32	,567	
Utiliza os materiais de modo inapropriado	0 A 3	18	1,56	,511	,005
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,00	,354	
	Total	41	1,83	,495	
Não aceita o resultado dos jogos	0 A 3	18	1,61	,608	,012
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,88	,485	
	Total	41	1,80	,601	

Questão 16 – A investigação revela que os docentes abordam a indisciplina de diferentes formas.

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Abordagem - Preventiva	0 A 3	18	1,11	,323	,256
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	1,00	,000	
	20 A 35	17	1,41	,712	
	Total	41	1,22	,525	
Abordagem - Corretiva	0 A 3	18	2,06	,416	,357

	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	1,82	,393	
	Total	41	1,95	,384	
Abordagem - Punitiva	0 A 3	18	2,83	,514	,852
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,76	,664	
	Total	41	2,83	,543	

Questão 17 – As diversas decisões de gestão/organização da aula têm diferentes impactos na construção da disciplina (Frequência):

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada	0 A 3	18	2,67	,594	,218
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,88	,600	
	Total	41	2,83	,587	
Previlégio atividades motivadoras para os alunos	0 A 3	18	3,44	,616	,188
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,25	,500	
	20 A 35	17	3,00	,612	
	Total	41	3,24	,624	
Organizo a aula com tarefas alternativas de modo a promover a aprendizagem todos os alunos	0 A 3	18	3,06	,539	,969
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	3,12	,600	
	Total	41	3,07	,519	
Inicio a aula no horário definido	0 A 3	18	3,61	,698	,111
	4 A 6	2	4,00	,000	
	7 A 19	4	3,25	,957	
	20 A 35	17	3,94	,243	
	Total	41	3,73	,593	
Tenho um local definido para reunir no início da aula	0 A 3	18	3,39	,850	,559
	4 A 6	2	3,00	1,414	
	7 A 19	4	3,50	,577	
	20 A 35	17	3,65	,493	
	Total	41	3,49	,711	
Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar	0 A 3	18	3,61	,502	,521
	4 A 6	2	3,50	,707	

	7 A 19	4	3,25	,500	
	20 A 35	17	3,41	,507	
	Total	41	3,49	,506	
Procuro iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos	0 A 3	18	3,22	,548	,280
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,25	,500	
	20 A 35	17	3,35	,606	
	Total	41	3,24	,582	
Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua	0 A 3	18	3,06	,639	,245
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,816	
	20 A 35	17	3,35	,606	
	Total	41	3,15	,654	
Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação	0 A 3	18	3,06	,725	,336
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	3,00	,612	
	Total	41	3,00	,671	
Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que pretendo ensinar de novo	0 A 3	18	3,11	,676	,775
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	2,75	,957	
	20 A 35	17	3,12	,600	
	Total	41	3,07	,648	
Sou objetivo nos meus feedbacks	0 A 3	18	3,06	,639	,082
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,50	,577	
	20 A 35	17	3,41	,507	
	Total	41	3,22	,613	
Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual	0 A 3	18	3,44	,616	,040
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	4,00	,000	
	20 A 35	17	3,88	,332	
	Total	41	3,68	,521	
Consigo controlar a turma, intervindo à distância	0 A 3	18	3,00	,840	,428
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,50	,577	
	20 A 35	17	3,35	,702	
	Total	41	3,22	,759	
Elogio comportamentos adequados	0 A 3	18	3,56	,616	,723
	4 A 6	2	3,00	1,414	
	7 A 19	4	3,50	1,000	

	20 A 35	17	3,41	,618	
	Total	41	3,46	,674	
Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula	0 A 3	18	3,11	,676	,860
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	1,155	
	20 A 35	17	3,06	,659	
	Total	41	3,10	,700	
Chamo o aluno à parte	0 A 3	18	2,39	,502	,637
	4 A 6	2	2,50	2,121	
	7 A 19	4	2,75	,957	
	20 A 35	17	2,29	,470	
	Total	41	2,39	,628	
Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa	0 A 3	18	3,00	,485	,855
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	2,75	,957	
	20 A 35	17	3,00	,500	
	Total	41	2,98	,524	
Procuo manter as rotinas de organização das atividades	0 A 3	18	3,17	,514	,645
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,50	,577	
	20 A 35	17	3,24	,562	
	Total	41	3,24	,538	
Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos	0 A 3	18	3,56	,511	,238
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,50	,577	
	20 A 35	17	3,24	,562	
	Total	41	3,39	,542	
Forneço feedback a todos os alunos acerca do seu desempenho	0 A 3	18	3,11	,758	,885
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,25	,500	
	20 A 35	17	3,18	,636	
	Total	41	3,17	,667	
Informo regularmente os alunos sobre as suas aprendizagens	0 A 3	18	2,94	,639	,163
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,75	,500	
	20 A 35	17	3,06	,659	
	Total	41	2,93	,648	
Informo regularmente os alunos sobre o que podem fazer para melhorar	0 A 3	18	3,17	,707	,555
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	3,12	,600	

	Total	41	3,10	,625	
Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte	0 A 3	18	3,17	,618	,136
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,50	,577	
	20 A 35	17	3,41	,507	
	Total	41	3,27	,593	
Evito os tempos mortos na aula	0 A 3	18	3,50	,514	,242
	4 A 6	2	4,00	,000	
	7 A 19	4	3,50	,577	
	20 A 35	17	3,29	,470	
	Total	41	3,44	,502	
Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade	0 A 3	18	3,33	,594	,386
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,75	,500	
	20 A 35	17	3,18	,636	
	Total	41	3,32	,610	
Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho	0 A 3	18	3,22	,647	,113
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	2,75	,957	
	20 A 35	17	2,71	,686	
	Total	41	2,98	,724	
Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos	0 A 3	18	3,11	,832	,123
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,65	,702	
	Total	41	2,83	,771	
Supervisiono os alunos para que estes guardem os materiais de forma adequada e ordeira	0 A 3	18	3,17	,786	,250
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,75	,500	
	20 A 35	17	3,53	,624	
	Total	41	3,37	,698	
Supervisiono a saída dos alunos	0 A 3	18	2,89	,963	,587
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,816	
	20 A 35	17	3,24	,752	
	Total	41	3,07	,848	

Questão 17 – As diversas decisões de gestão/organização da aula têm diferentes impactos na construção da disciplina (Impacto na disciplina):

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada	0 A 3	18	2,44	,616	,488
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	2,75	,500	
	20 A 35	17	2,53	,514	
	Total	41	2,54	,552	
Previlgio atividades motivadoras para os alunos	0 A 3	18	2,78	,428	,180
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,47	,624	
	Total	41	2,66	,530	
Organizo a aula com tarefas alternativas de modo a promover a aprendizagem todos os alunos	0 A 3	18	2,67	,485	,175
	4 A 6	2	2,00	1,414	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,71	,470	
	Total	41	2,68	,521	
Inicio a aula no horário definido	0 A 3	18	2,39	,608	,788
	4 A 6	2	2,00	1,414	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,47	,624	
	Total	41	2,39	,666	
Tenho um local definido para reunir no início da aula	0 A 3	18	2,50	,618	,269
	4 A 6	2	2,00	1,414	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,35	,702	
	Total	41	2,46	,674	
Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar	0 A 3	18	2,50	,618	,456
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,18	,636	
	Total	41	2,37	,623	
Procuro iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos	0 A 3	18	2,61	,502	,057
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,75	,500	
	20 A 35	17	2,65	,606	
	Total	41	2,59	,591	
Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua	0 A 3	18	2,33	,840	,099
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	2,50	,577	

	20 A 35	17	2,18	,636	
	Total	41	2,22	,759	
Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação	0 A 3	18	2,50	,618	,167
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,12	,697	
	Total	41	2,27	,708	
Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que pretendo ensinar de novo	0 A 3	18	2,22	,647	,546
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,816	
	20 A 35	17	2,12	,697	
	Total	41	2,12	,678	
Sou objetivo nos meus feedbacks	0 A 3	18	2,28	,669	,294
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,47	,624	
	Total	41	2,32	,687	
Procuro posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual	0 A 3	18	2,56	,616	,065
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,94	,243	
	Total	41	2,76	,489	
Consigo controlar a turma, intervindo à distância	0 A 3	18	2,67	,485	,556
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,71	,470	
	Total	41	2,71	,461	
Elogio comportamentos adequados	0 A 3	18	2,78	,428	,018
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	1,000	
	20 A 35	17	2,82	,529	
	Total	41	2,71	,602	
Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula	0 A 3	18	2,67	,594	,568
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,76	,437	
	Total	41	2,76	,489	
Chamo o aluno à parte	0 A 3	18	2,44	,511	,279
	4 A 6	2	2,00	1,414	
	7 A 19	4	2,75	,500	
	20 A 35	17	2,71	,588	

	Total	41	2,56	,594	
Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa	0 A 3	18	2,50	,514	,554
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,29	,588	
	Total	41	2,37	,581	
Procuo manter as rotinas de organização das atividades	0 A 3	18	2,44	,511	,102
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,53	,514	
	Total	41	2,51	,506	
Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos	0 A 3	18	2,39	,698	,708
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,24	,562	
	Total	41	2,32	,610	
Forneço feedback a todos os alunos acerca do seu desempenho	0 A 3	18	2,33	,686	,947
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,24	,664	
	Total	41	2,29	,680	
Informo regularmente os alunos sobre as suas aprendizagens	0 A 3	18	2,33	,686	,364
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,06	,659	
	Total	41	2,17	,704	
Informo regularmente os alunos sobre o que podem fazer para melhorar	0 A 3	18	2,33	,594	,370
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,24	,562	
	Total	41	2,24	,624	
Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte	0 A 3	18	2,22	,548	,086
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,75	,500	
	20 A 35	17	2,41	,618	
	Total	41	2,32	,610	
Evito os tempos mortos na aula	0 A 3	18	2,67	,485	,428
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,65	,493	
	Total	41	2,65	,493	

	Total	41	2,71	,461	
Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade	0 A 3	18	2,39	,502	,336
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	2,53	,717	
	Total	41	2,51	,597	
Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho	0 A 3	18	2,39	,778	,226
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	1,155	
	20 A 35	17	1,94	,659	
	Total	41	2,12	,781	
Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos	0 A 3	18	2,22	,808	,496
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,816	
	20 A 35	17	1,94	,659	
	Total	41	2,05	,740	
Supervisiono os alunos para que estes guardem os materiais de forma adequada e ordeira	0 A 3	18	2,39	,698	,366
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,35	,702	
	Total	41	2,34	,693	
Supervisiono a saída dos alunos	0 A 3	18	2,22	,647	0,036
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,957	
	20 A 35	17	2,41	,507	
	Total	41	2,24	,663	

Questão 18 – Perante situações de MENOR gravidade:

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Ignoro	0 A 3	18	2,28	,752	,018
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	2,00	,500	
	Total	41	2,20	,679	
Repreendo no momento da infração	0 A 3	18	2,89	,676	,111
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,000	
	20 A 35	17	3,12	,600	
	Total	41	2,95	,631	
Julgo o aluno, mais do que a sua ação	0 A 3	18	1,39	,502	,594
	4 A 6	2	1,00	,000	

	7 A 19	4	1,50	,577	
	20 A 35	17	1,59	,795	
	Total	41	1,46	,636	
Aguardo o fim da aula e converso com o aluno	0 A 3	18	1,94	,539	,539
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,12	,332	
	Total	41	2,05	,444	
Relembro as regras	0 A 3	18	2,78	,732	,871
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,71	,686	
	Total	41	2,71	,680	
Termino ou modifico imediatamente a atividade	0 A 3	18	1,83	,618	,099
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,00	,000	
	20 A 35	17	1,59	,618	
	Total	41	1,63	,623	
Conduzo o aluno a uma autorreflexão	0 A 3	18	2,28	,752	,905
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,50	,577	
	20 A 35	17	2,35	,493	
	Total	41	2,34	,617	
Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)	0 A 3	18	2,67	,767	,747
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	2,75	,500	
	20 A 35	17	2,71	1,047	
	Total	41	2,66	,855	
Aplico castigo	0 A 3	18	1,89	,583	,730
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,500	
	20 A 35	17	1,94	,556	
	Total	41	1,88	,557	
Saliento os comportamentos adequados	0 A 3	18	2,72	,752	,812
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	,816	
	20 A 35	17	2,65	,786	
	Total	41	2,73	,742	
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão	0 A 3	18	2,83	1,098	,947
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,75	,957	

	20 A 35	17	2,88	,600	
	Total	41	2,83	,863	
Ordeno a saída da sala de aula	0 A 3	18	1,78	1,114	,589
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,50	1,000	
	20 A 35	17	1,35	,606	
	Total	41	1,56	,896	
Participo ao Diretor de Turma	0 A 3	18	1,50	,786	,064
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	2,00	,816	
	20 A 35	17	2,12	,781	
	Total	41	1,78	,822	
Participo ao Encarregado de Educação	0 A 3	18	1,28	,575	,503
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	1,00	,000	
	20 A 35	17	1,41	,618	
	Total	41	1,29	,559	
Participo à Direção da escola	0 A 3	18	1,00	,000	,015
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	1,25	,500	
	20 A 35	17	1,41	,507	
	Total	41	1,20	,401	

Questão 18 – Perante situações de MAIOR gravidade:

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Ignoro	0 A 3	18	1,17	,707	,749
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	1,00	,000	
	20 A 35	17	1,00	,000	
	Total	41	1,07	,469	
Repreendo no momento da infração	0 A 3	18	3,72	,461	,951
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,75	,500	
	20 A 35	17	3,76	,752	
	Total	41	3,73	,593	
Julgo o aluno, mais do que a sua ação	0 A 3	18	1,89	,963	,644
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	1,75	,957	
	20 A 35	17	1,76	,903	
	Total	41	1,78	,909	
	0 A 3	18	2,44	,922	,919

Aguardo o fim da aula e converso com o aluno	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	1,258	
	20 A 35	17	2,24	,970	
	Total	41	2,34	,938	
Relembro as regras	0 A 3	18	3,28	,752	,257
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	3,75	,500	
	20 A 35	17	3,35	,702	
	Total	41	3,32	,722	
Termino ou modifico imediatamente a atividade	0 A 3	18	2,39	,979	,151
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,00	,000	
	20 A 35	17	1,82	,636	
	Total	41	2,07	,818	
Conduzo o aluno a uma autorreflexão	0 A 3	18	2,94	,938	,709
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	3,25	,957	
	20 A 35	17	2,76	,562	
	Total	41	2,90	,768	
Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)	0 A 3	18	3,44	,616	,072
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	3,00	1,155	
	20 A 35	17	3,35	,786	
	Total	41	3,29	,782	
Aplico castigo	0 A 3	18	2,94	,938	,550
	4 A 6	2	2,50	,707	
	7 A 19	4	2,25	1,258	
	20 A 35	17	2,65	,931	
	Total	41	2,73	,949	
Saliento os comportamentos adequados	0 A 3	18	3,17	,786	,887
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,00	1,155	
	20 A 35	17	3,12	,600	
	Total	41	3,15	,727	
Posteriormente, reflito sobre a minha decisão	0 A 3	18	3,06	,938	,859
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	3,25	,957	
	20 A 35	17	3,06	,556	
	Total	41	3,10	,768	
Ordeno a saída da sala de aula	0 A 3	18	2,33	1,029	,252
	4 A 6	2	1,00	,000	

	7 A 19	4	2,25	,500	
	20 A 35	17	2,12	,781	
	Total	41	2,17	,892	
Participo ao Diretor de Turma	0 A 3	18	2,67	1,188	,093
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,75	,957	
	20 A 35	17	3,29	,920	
	Total	41	2,88	1,100	
Participo ao Encarregado de Educação	0 A 3	18	2,22	1,215	,438
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	2,75	,957	
	20 A 35	17	2,12	1,317	
	Total	41	2,17	1,223	
Participo à Direção da escola	0 A 3	18	2,06	1,162	,520
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	2,75	,957	
	20 A 35	17	2,29	1,047	
	Total	41	2,20	1,077	

Questão 19 – Nos últimos 10 anos frequentou alguma iniciativa de formação contínua sobre o tema da disciplina/indisciplina?

	N	Média	Erro Desvio	Sig.
0 A 3	18	1,06	,236	0,326
4 A 6	2	1,00	,000	
7 A 19	4	1,00	,000	
20 A 35	17	1,24	,437	
Total	41	1,12	,331	

Questão 20 – A indisciplina poderá ter reflexos no bem-estar do professor. No meu (bem) estar na profissão, a indisciplina...

		N	Média	Erro Desvio	Sig.
Preocupa-me	0 A 3	18	4,00	1,237	,755
	4 A 6	2	3,50	,707	
	7 A 19	4	4,25	,957	
	20 A 35	17	4,24	,831	
	Total	41	4,10	1,020	
Afeta o meu bem-estar físico	0 A 3	18	3,28	1,018	,139
	4 A 6	2	2,00	1,414	
	7 A 19	4	4,25	,957	
	20 A 35	17	3,35	1,169	

	Total	41	3,34	1,132	
Desafia-me a ser inovador/a no meu ensino	0 A 3	18	4,39	,698	,310
	4 A 6	2	4,50	,707	
	7 A 19	4	4,50	,577	
	20 A 35	17	4,00	,707	
	Total	41	4,24	,699	
Afeta-me emocionalmente	0 A 3	18	2,72	1,487	,070
	4 A 6	2	3,00	,000	
	7 A 19	4	4,50	,577	
	20 A 35	17	3,24	,903	
	Total	41	3,12	1,249	
Afeta-me psicicamente	0 A 3	18	2,44	1,381	,011
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	4,25	,500	
	20 A 35	17	3,24	,970	
	Total	41	2,90	1,281	
Esgota-me	0 A 3	18	2,89	1,231	,079
	4 A 6	2	2,00	,000	
	7 A 19	4	4,25	,500	
	20 A 35	17	3,00	1,000	
	Total	41	3,02	1,129	
Afeta o gosto sinto pela minha profissão	0 A 3	18	2,06	1,110	,007
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	3,75	1,893	
	20 A 35	17	3,35	1,272	
	Total	41	2,73	1,415	
Afasta-me dos alunos	0 A 3	18	2,06	1,162	,223
	4 A 6	2	4,00	1,414	
	7 A 19	4	2,75	1,708	
	20 A 35	17	2,35	1,320	
	Total	41	2,34	1,315	
Não me afeta	0 A 3	18	2,28	1,320	,742
	4 A 6	2	1,50	,707	
	7 A 19	4	1,75	,957	
	20 A 35	17	2,00	1,225	
	Total	41	2,07	1,212	
Afeta a qualidade das minhas aulas	0 A 3	18	3,33	1,237	,474
	4 A 6	2	3,00	1,414	
	7 A 19	4	4,25	,957	
	20 A 35	17	3,59	1,064	
	Total	41	3,51	1,143	

Faz-me desejar a reforma	0 A 3	18	1,39	,778	,000
	4 A 6	2	1,00	,000	
	7 A 19	4	3,75	,500	
	20 A 35	17	2,76	1,348	
	Total	41	2,17	1,321	