

**Universidade de Coimbra**  
**Faculdade de Ciências do Desporto e Educação**  
**Física**



Luís Miguel Machado do Vale

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos**  
**Básico e Secundário**

Relatório Final de Estágio desenvolvido na escola E.B.2,3/S Dr.  
Daniel de Matos, junto da turma do 8ºA, no ano letivo 2013/2014.

Coimbra, 2014

**Universidade de Coimbra**  
**Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física**



**Luís Miguel Machado do Vale**

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário

**Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na  
Escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos, junto da  
turma do 8ºA no ano letivo de 2013/2014.**

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado á Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação da Professora Doutora Maria João Campos e coorientação do Professor Marco Rodrigues.

Coimbra, 2014

Luís Miguel Machado do Vale, aluno nº 2011139985 do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 30º de Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

---

28/05/2014

## **Agradecimentos**

Com o culminar da minha vida académica, e realizando uma retrospectiva do meu percurso, deixo uma palavra de agradecimento a todos que fizeram parte dele.

Em primeiro lugar, aos meus pais, base fundamental de todo o meu caminho académico, se não fossem eles, muito dificilmente teria chegado até aqui.

Ao meu irmão, incansável no apoio, no conselho, na disponibilidade. A sua experiência foi um trunfo, principalmente nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de primeiro ano de mestrado, Anaísa, Joana, João, Margarida, Nuno, Tiago.

Aos colegas de estágio em Vila Nova de Poiares, Eva e Rosa, com quem partilhei histórias, opiniões, conversas, risadas, discussões, e companheirismo.

Ao Orientador de escola, o professor Marco Rodrigues, pelos ensinamentos diários e pela boa disposição constante. Tudo o que aprendi este ano foi em parte, devido a ele.

À Orientadora de Faculdade, Professora Doutora Maria João Campos, sempre atenciosa, simpática e prestável.

Um muito obrigado à escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, pela oportunidade que me proporcionou em realizar o estágio pedagógico. Um abraço ao pessoal docente, não docente e alunos. Jamais esquecerei este ano.

## **Abreviaturas**

Universidade de Coimbra - UC

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

FCDEF

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

Educação Física - EF

Página - P.

IBM SPSS Statistics - versão 22 – *Statistical Pack for Social Sciences*

*«Se eu ordenasse a um general que se transformasse num pássaro, e se o general não obedecesse, a culpa não era do general, a culpa era minha.»*

(SAINT-EXUPÈRY, in “O Príncipezinho”).

## **Resumo**

O presente documento divide-se em duas partes: a reflexão dos aspetos relacionados com o estágio pedagógico e o desenvolvimento do tema-problema.

Numa primeira fase será dado enfoque à prática da docência, desenvolvida na escola E.B.2,3 Dr. Daniel de Matos. Serão apresentadas as expectativas iniciais em relação à prática, serão apresentadas e justificadas as opções metodológicas tomadas ao longo do estágio, serão relatadas as atividades desenvolvidas durante o estágio e será realçada a componente ética e profissional da profissão. De seguida será realizada uma justificação das opções tomadas. Para finalizar a primeira parte do presente trabalho será feita uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica.

Na segunda parte temos o tema-problema e seu desenvolvimento, num documento que se pretende orientador da prática docente e auxiliar de como resolver comportamentos de desvio da tarefa por parte dos alunos. Servirá também para analisar e mostrar conclusões sobre o problema que a escola atual, enquanto organização enfrenta, a indisciplina.

Será efetuada uma pequena investigação, em que o objetivo é analisar a perceção dos docentes de uma escola pública sobre a gravidade dos comportamentos de indisciplina praticados.

O objetivo é chegar a alguma conclusão que possa ajudar/beneficiar os professores da escola na procura de estratégias e metodologias que possam minimizar o impacto deste tipo de comportamentos no normal funcionamento da aula.

**Palavras-Chave:** Educação Física, Estágio pedagógico, Indisciplina.

## **Abstract**

This document is divided into two parts: a reflection of aspects related to teaching practice and development of the “theme-issue”.

Initially focus will be given to the practice of teaching, developed in E.B.2, 3 Dr. Daniel de Matos school. Initial expectations will be presented, as well as the methodological choices made along the stage and its reasons. The activities made during the internship will be reported and I will emphasize ethics and professional component of the teacher’s profession. Then I will do a justification of the choices made. To finish the first part of this work I will make a reflective analysis of teaching practice.

In the second part we have the “theme-issue” and its development, a document intended to be the guiding teaching practice and assist in solving the task behaviors of misuse by students. Will also serve to analyze and display conclusions about the problem that the current school, as an organization, faces, the indiscipline.

Will be performed a little investigation, in which the objective is to analyze the perceptions of teachers in a public school on the severity of disruptive behaviors committed.

The goal is to achieve some conclusion that can help / benefit school teachers in finding strategies and methodologies that can minimize the impact of such behaviors on normal class.

**Keywords:** Physical Education, Teaching practice, Indiscipline.



## Índice

I.Introdução .....	10
II. Contextualização da prática desenvolvida.....	11
Expectativas iniciais e opções metodológicas.....	11
Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico .....	12
Componente ética e profissional .....	19
Justificação das opções tomadas .....	20
III. Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica.....	23
IV. Fundamentação teórica do Tema-problema.....	27
V. Enquadramento Metodológico do Estudo .....	39
Introdução .....	39
Problemas, objetivos e questões de investigação .....	39
Natureza do estudo.....	41
Contextualização do estudo.....	41
Caracterização da amostra.....	42
Instrumentos .....	44
Análise da consistência interna .....	46
Procedimento.....	47
Apresentação e Análise de resultados .....	48
VI. Discussão dos resultados.....	51
VII. Conclusão .....	53
VIII. Bibliografia.....	55
ANEXOS.....	57

## I.Introdução

O presente documento insere-se no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este divide-se em dois segmentos, a primeira parte diz respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico, realizado na Escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, durante o ano letivo 2013/2014, e o segundo diz respeito ao tema-problema, investigação realizada em parceria com o estágio pedagógico.

O tema que me propus desenvolver está relacionado com um dos maiores flagelos que a escola atual, enquanto organização, enfrenta: a indisciplina.

Decidi analisar e explorar a perspetiva dos professores, aplicando um inquérito sobre a perceção da gravidade dos comportamentos dos alunos na sala de aula. O objetivo deste estudo é comparar a perceção dos professores da Escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos sobre a indisciplina com a literatura existente.

“A escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa a sociedade em geral”. (Estrela p.11).

## II. Contextualização da prática desenvolvida

### Expectativas iniciais e opções metodológicas.

As minhas expectativas antes do início do ano letivo eram grandes. Finalmente ia ter oportunidade de pôr em prática tudo aquilo que aprendi durante 4 anos, e ao mesmo tempo, ia realizar o meu sonho de infância, ser professor. Sabia que é uma profissão que acarreta grande responsabilidade, como comprova Machado (1995) “no desempenho da sua função, o professor pode moldar o carácter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação”. Concordo com esta afirmação, pois sinto que cada aluno leva um pouco de cada professor consigo para a vida. Faziam parte das minhas expectativas iniciais, colocar em prática a teoria adquirida nos anos anteriores, de forma a conseguir um ano pleno de aprendizagens que se pudessem traduzir em resultados. Havia um turbilhão de emoções, por um lado a ansiedade de colocar em prática o aprendido até agora, por outro o receio de falhar, de não ser bem-sucedido. As expectativas em relação à turma eram muitas, como seriam os alunos, se iriam gostar de mim, se iriam ter bom nível técnico e motor. Em relação aos professores da escola, se iriam ser simpáticos e prestáveis, se iriam classificar-me como um “aprendiz” e colocar-me de parte. Em relação aos funcionários e em relação aos próprios alunos da escola, do ambiente escolar. Tinha a expectativa de fazer um trabalho de articulação, com os colegas estagiários, com o professor orientador, com os professores do departamento. Pretendia também colocar-me no centro do processo de ensino-aprendizagem, conjugando vários fatores, como o PNEF, as decisões do grupo de Educação Física, e o resultado das avaliações diagnósticas de modo a realizar uma planificação rigorosa, coerente e ajustada ao nível pedagógico da turma, embora não soubesse muito bem como fazê-lo, que exercícios utilizar? Que metodologias, que instrumentos? Foram perguntas que me passaram pela cabeça. Assim as minhas expectativas eram as mais elevadas e a motivação para lecionar estava no topo e eu fervilhava de ansiedade pelo primeiro dia de aulas. Muitos aspetos foram sendo esclarecidos na reunião semanal do grupo de estágio de EF.

## Atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico

Durante todo o estágio pedagógico, foram desenvolvidas diversas atividades, que podem ser distribuídas em quatro parâmetros, sendo que se encontram interligadas e funcionam como mecanismo de regulação da prática de lecionação. São as áreas do planeamento, em que constam todos os documentos de apoio e planificação da prática letiva, da realização, que tem a ver com a execução das atividades propriamente ditas, da avaliação, nas suas três vertentes: diagnóstica, formativa e sumativa, e da componente ética e profissional, que diz respeito à assiduidade, pontualidade, cooperação e disponibilidade e integração que eu demonstrei ao longo do estágio pedagógico.

É através do planeamento que o professor define estratégias e metodologias a utilizar, é também através do planeamento que se apresentam os conteúdos a lecionar, bem como da sua pertinência e distribuição no ano letivo. Bento (2003), define planeamento: “Planificar a educação e a formação - o que é que isto significa? Significa planear as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”. Torna-se então o princípio base de toda a lecionação, a planificação do ano letivo. O plano anual é o primeiro passo do planeamento e conduz à preparação do processo de ensino-aprendizagem, através de uma reflexão sobre os objetivos a atingir no ano letivo. São constituintes deste documento a caracterização e análise da turma, o planeamento e justificação de matérias, a caracterização do meio e da escola, as análises críticas ao documento do PNEF, às decisões do grupo de EF da escola e os documentos relativos à avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e a forma como esta se processa. Em relação à distribuição das matérias foi-nos dada total autonomia pelo professor orientador. A estrutura dos trabalhos a realizar durante o ano de estágio foi alvo de discussão em reuniões do grupo de estágio, e embora com liberdade de elaboração dos mesmos, fui tentando seguir as orientações do professor Marco Rodrigues. Os conteúdos a lecionar estão definidos por ciclo, sendo que fui eu quem escolheu a sua distribuição. Este processo causou-me muitas dúvidas e dificuldades, entre elas o facto de existir um sistema de roulement que obriga a trocar a lecionação de uma matéria a cada duas semanas, e pelo facto de não conseguir uma planificação consistente e coerente, pelo que fui realizando vários ajustamentos. Optei por lecionar no primeiro período as

modalidades desportivas coletivas pois são aquelas em que me sinto mais confortável e assim seria uma ajuda na minha iniciação da lecionação. Optei por começar a ginástica no segundo período pois as aulas decorrem no pavilhão municipal de Vila Nova de Poiares que é muito frio no inverno, tentando minimizar o impacto da temperatura numa modalidade tão específica como a ginástica. Optei também por lecionar a unidade didática de dança somente no terceiro período porque é de todas a modalidade que menos à-vontade tenho para lecionar. Como é um documento que nunca tinha realizado tinha muitas dúvidas quanto à distribuição das matérias ao longo do ano, quanto ao número de aulas a atribuir a cada matéria e que matérias alternativas escolher lecionar. Por isso, o meu planeamento sofreu algumas modificações, após feedback do professor Marco Rodrigues, tendo sido ajustado ao longo do ano letivo. Em relação às matérias alternativas a abordar na turma, decidi lecionar o Corfebol, que é um jogo desportivo coletivo pouco desenvolvido no nosso país, e a Galhofa, luta tradicional de Trás-os-Montes que também é pouco divulgada e apenas praticada no nordeste transmontano (Bragança e aldeias próximas), numa perspetiva de poder alargar o currículo dos alunos e proporcionar-lhes uma experiência mais diversificada na EF. Segundo Bento (1998), “as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida em que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. As unidades didáticas devem ser então, esclarecedoras do programa da disciplina, e nelas devem constar, a caracterização e estrutura de conhecimentos da modalidade, avaliação diagnóstica e seu relatório, seleção de objetivos, estratégias de abordagem (gerais e específicas), extensão e sequência de conteúdos, progressões pedagógicas, avaliação sumativa e sua análise e o balanço geral da unidade didática. Tive algumas dificuldades na construção das unidades didáticas, pois por exemplo, não sabia como realizar a grelha de avaliação diagnóstica. Que critérios escolher para avaliar inicialmente os alunos? Que instrumentos utilizar na avaliação diagnóstica? Quais as metodologias a aplicar? Surgiram também dificuldades em perceber quais os objetivos a atingir na turma, que tiveram de ser adaptados do PNEF, o que exigir dos alunos? Estarei a ser muito ambicioso? Ou estarei a ser muito pouco ambicioso? Recorri então à literatura existente, como livros de EF e livros de didáticas das modalidades e ao orientador de escola, o professor Marco, tentando adaptar os exercícios ao nível da turma, selecionando a metodologia conforme a “resposta” dos alunos nas aulas, a qual eu percecionava através da análise da avaliação formativa realizada no final de cada aula. As unidades didáticas

foram sendo criadas à medida que iniciava as matérias, tornando-se um apoio muito grande na leção, embora houvessem também muitas dificuldades na sua elaboração. As estratégias específicas são o aspeto que mais dificuldade criou aquando da realização das mesmas, pois é necessário conhecermos bem a modalidade em questão, a turma a que lecionamos e definir estratégias em função destes fatores, estratégias estas que diferem de matéria para matéria. Uma das estratégias para as modalidades coletivas foi o uso dos exercícios globais, de modo a que os alunos consigam perceber a modalidade através da sua compreensão. Nas modalidades individuais as estratégias eram definidas conforme as especificidades, por exemplo na ginástica optei por uma estratégia por desafios, em que o aluno se tenta superar a si próprio e não competir com os colegas. No início da unidade didática foi difícil tentar implementar esta estratégia até porque exige muito do professor durante a aula, muita dinâmica, muitos feedbacks e muita circulação. Foi importante para mim que o professor Marco Rodrigues me tivesse obrigado a lecionar uma modalidade em que nunca tivemos formação, pois obriga a sair da zona de conforto, a procurar material sobre a matéria a frequentar ações de formação, entre outros, o que é extremamente vantajoso e reforça o carácter polivalente do professor de Educação Física.

Durante todo o estágio sempre cumpro os horários previstos de forma a ser um exemplo para os alunos e exigi-lhes que fizessem o mesmo de modo a criar hábitos de responsabilidade e cidadania perante os compromissos.

Outro dos aspetos que acho importante mencionar é que as aulas já estavam montadas aquando do seu início, levando assim a uma redução dos tempos mortos e aparecimento de comportamentos fora de tarefa e de desvio.

Os planos de aula são o último passo antes da leção, e apresentam-se como um guia para o que ocorre na aula. Segundo Bento (1998), “a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”, sendo que o professor, ao realizar o plano, realiza também o filme prévio da aula, uma estruturação fundamentada da forma como ela vai decorrer. Os planos de aula devem conter as três fases da aula: a parte inicial, em que o professor dá instrução inicial, explica os objetivos da aula e inicia o aquecimento; a parte fundamental, de maior duração e densidade motora, em que são cumpridos os principais objetivos da aula; e a parte final, de retorno á calma ou relaxamento, com atribuição de feedback final e de introdução da próxima aula. Na elaboração dos planos de aula, as dificuldades sentidas foram muitas. A começar pela estrutura do plano de aula, que foi debatida numa das primeiras reuniões de grupo de

estágio, logo no início do ano. Com a ajuda do professor Marco Rodrigues, o núcleo de estágio decidiu dividir a estrutura do plano de aula em três partes: na primeira são definidos os objetivos específicos do exercício que vamos realizar; na segunda especificamos os conteúdos a abordar e sua organização metodológica (esquema da aula); por fim identificamos as componentes críticas/critérios de êxito em que esclarecemos o que pretendemos que o aluno execute e como realizá-lo.

A realização tem a ver com tudo o que o professor desenvolve que vai além do planejamento e que ocorre no momento em que o professor deve ter a capacidade de ensinar os conhecimentos específicos, a atribuição dos diferentes tipos de feedback, assegurar a gestão da aula, manter os alunos disciplinados e empenhados nas tarefas, e efetuar as decisões de ajustamento e transições entre tarefa. Na instrução, o papel do professor é de extrema importância, pois segundo Piéron (1996), “Um conhecimento técnico e uma preparação cuidadosa da intervenção são as condições indispensáveis ao sucesso.” Na instrução o professor deve ter em atenção não só o feedback, mas também a demonstração, essencial no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos adquiram uma imagem da tarefa proposta e assim, terem um modelo a seguir. Eu tive muitas dificuldades, principalmente no primeiro período, pois efetuava a instrução do exercício mas não demonstrava a seguir, levando a que os alunos não obtivessem uma imagem a seguir da tarefa a realizar. Com o tempo fui melhorando, no segundo e terceiro períodos, embora por vezes a minha demonstração fosse mal efetuada ou com poucas ou nenhuma repetição, levando a que os alunos, especialmente os de menor nível não obtivessem a imagem que eu pretendia do exercício. Os alunos não são elementos passivos no desenvolvimento das tarefas de aprendizagem, sendo, assim, portadores de características próprias que podem influenciar ou condicionar a aula. Deste modo, o professor deve ser capaz de se adaptar a todos estes fatores para que a instrução seja a melhor possível e mais direcionada para cada situação específica. Por isso, a emissão de feedback individualizado por parte do professor torna-se tão importante quanto imprescindível, devendo recorrer a ele sempre que possível. Segundo Godinho, Mendes e Barreiros (1995) feedback “é a expressão genérica que identifica o mecanismo de retro-alimentação de qualquer sistema processador de informação”. Este foi um dos aspetos em que tive mais dificuldades ao longo do estágio. No início do estágio o meu feedback resumia-se a intervenções curtas e pouco objetivas como “boa” “isso”, “muito bem” ou “passa a bola” e “ocupa o espaço vazio”. A linguagem científica era pouca e os feedbacks pouco direcionados e pouco instrutivos. Tentei então aprender

mais sobre as modalidades, componentes técnicas e táticas, de forma a poder melhorar o meu feedback. Penso que aos poucos esta instrução foi melhorando e tornando-se cada vez mais individual, embora ainda não considere que esteja num bom nível.

A gestão da aula pode ser entendida como o modo como os professores organizam e estruturam as suas aulas de forma a potenciar o processo de ensino-aprendizagem. É o processo que os professores utilizam para determinar o funcionamento da aula, em relação ao tempo dos exercícios, intensidade, organização dos alunos, limitação da perda de tempo em rotinas e transições, limitação de comportamentos de desvio, entre outras. No que respeita à gestão da aula, desde cedo que o professor Marco Rodrigues nos alertou para que a aula de EF tenha o máximo possível de tempo de prática motora, com transições suaves entre exercícios e que permitam aos alunos estarem sempre empenhados e motivados. Desde cedo foi minha preocupação reduzir os tempos mortos, minimizar o efeito das transições e fazer com que cada aula tenha o máximo possível de tempo útil de aprendizagem motora. No que respeita à organização dos alunos sinto que não consegui em algumas situações tirar o melhor partido da turma e por vezes tinha de optar, por exemplo, nos jogos desportivos coletivos, por colocar os alunos por níveis, o que leva a que os alunos num nível trabalhem mais e melhor que no outro, ou misturar os níveis na turma, levando a que os alunos de melhor nível perdessem alguma intensidade de aula, ao passo que os de pior nível evoluíam mais junto dos colegas mais evoluídos.

O clima/disciplina da aula surge acoplado à gestão da aula, na medida em que este é essencial para o normal funcionamento de uma aula de Educação Física, pois dele depende o sucesso do processo ensino-aprendizagem além de permitir aos alunos um bom clima, propício à motivação e consequente evolução das aprendizagens. São também necessárias decisões de ajustamento numa aula de Educação Física, e como tal, o professor deve sentir-se preparado para proceder à alteração dos exercícios, das metodologias, da ordem das tarefas, dos grupos de aula, etc. Em relação ao clima disciplina, foi um dos meus maiores receios, e a decisão entre o professor “duro e pouco simpático”, ou o professor “meigo e amável” pareceu-me um cenário obrigatório antes de iniciar a lecionação. Aquando das aulas cedo percebi que o professor tem que ser uma mistura dos dois, “um camaleão”, atuando com firmeza em situações de desordem e desvio de tarefa e sorrindo e mostrando-se complacente com os alunos quando estes o merecem. Penso que este foi um dos campos onde melhor estive durante todo o estágio, tentando sempre manter um equilíbrio entre as minhas ações e postura perante os



alunos. Sinto que ao longo do ano evoluí nas decisões de ajustamento que fui conseguindo realizar, e para isso contribuiu a experiência que fui adquirindo ao longo das minhas aulas e ao longo das observações que efetuei, nomeadamente das aulas dos meus colegas estagiários e do orientador de escola, o professor Marco Rodrigues, embora considere que este seja um dos aspetos em que mais preciso de evoluir. No início do estágio, se a aula se “desviava” do meu plano de aula, se o filme que eu imaginava em casa aquando da realização do plano não estivesse a acontecer à minha frente, eu era incapaz de diagnosticar o que estava a correr mal e assim, apresentar alternativas à aula. Aos poucos fui ganhando consciência das minhas falhas e como dito anteriormente, fui tentando dar resposta àqueles momentos em que o exercício não corre como o professor idealiza, com a realização de exercícios alternativos, mas por vezes o meu *backup* da modalidade não era suficiente para encontrar alternativas. Penso que ao longo dos períodos letivos fui improvisando cada vez mais, mas continua a ser um dos aspetos que mais dificuldades me cria no decorrer da aula, não tendo esta aprendizagem ficado consolidada.

Há uma diferença de opiniões entre diferentes autores quantos às suas finalidades, objetos, instrumentos, processos ou efeitos, sendo que existe algum consenso em que a avaliação é o processo que regula o processo de ensino aprendizagem e sustenta a garantia social das aquisições efetuadas, realizando um diagnóstico das competências/conhecimentos dos alunos. A disciplina de Educação Física avalia uma realidade complexa, em que o principal instrumento utilizado é a observação. Assim, compete ao professor reunir a informação da forma mais rigorosa e objetiva possível durante todo o processo de ensino aprendizagem de modo a que seja possível acompanhar a evolução do aluno desde a avaliação inicial até à avaliação final.

A avaliação inicial, ou diagnóstica, tem como principal objetivo averiguar o nível de conhecimentos iniciais do alunos na unidade didática, para que o professor se possa certificar que o aluno reúne as aptidões para iniciar novas aprendizagens e realizar a seleção dos conteúdos a abordar. Esta avaliação ocorreu no início de cada unidade didática, com o preenchimento de uma grelha de avaliação diagnóstica. O grupo de estágio de Educação Física decidiu utilizar este tipo de avaliação diagnóstica pois consideramos o mais pertinente e que permite ao professor realizar uma aula “normal” de introdução de conteúdos e averiguar ao mesmo tempo o nível em que cada aluno se insere. A grelha é preenchida depois da aula, num ambiente controlado, num momento de reflexão do professor. Como dito anteriormente, surgiram algumas dificuldades na

realização destas grelhas, que tiveram de ser adaptadas, tendo em conta o nível da turma na matéria. Depois de recolhidos e analisados, os dados permitem ao professor selecionar o nível da turma e assim delinear os níveis a atingir pelos alunos no fim da unidade didática. É uma avaliação qualitativa que determina se o aluno se encontra no nível introdutório, elementar ou avançado de cada matéria.

A avaliação formativa, ou intermédia, ocorre durante todas as aulas da unidade didática, fornecendo assim ao professor informações importantes sobre as aprendizagens dos alunos e permitindo através do ajustamento dos conteúdos e metodologias, uma reformulação dos objetivos para a turma, adaptando-o às capacidades e necessidades específicas dos alunos. O grupo de estágio de EF desenvolveu uma mini grelha de avaliação formativa dos alunos com escala numérica de 1 a 5 (equivalente à avaliação sumativa). Recorremos a este método porque é eficaz, permitindo ao professor no final de cada aula verificar se os alunos adquiriram as competências previstas para aquela aula, sem no entanto ter que preencher uma grelha muito extensa que ocupe muito tempo a preencher. A mini grelha divide-se em duas componentes: a primeira diretamente ligada ao saber fazer dos alunos, à sua prestação na aula, o seu aproveitamento; a segunda ligada ao saber estar, à atitude dos alunos na aula e os valores/attitudes que cada um demonstra durante a aula. Este instrumento facilitou-nos o processo de ensino aprendizagem, na medida que efetuamos uma regulação mais eficaz do mesmo, sendo possível detetar quando existe um grande número de alunos que não apreendeu a matéria ou quando já dominam a matéria lecionada e nos permite avançar para um nível superior de aprendizagem.

A avaliação sumativa é realizada aquando do balanço das competências adquiridas, esta expressa-se quantitativamente e define o nível de progressão do aluno na modalidade, desde o início da lecionação até ao final e é de carácter final. Divide-se em três grupos de aquisição de competências: conhecimentos/desempenho; atitudes e valores; e aptidão física. Na escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos é preenchida a grelha de avaliação sumativa de cada unidade didática, que se insere na componente do saber fazer. Esta grelha é construída tendo em conta os objetivos definidos na unidade didática. Temos ainda a componente do saber estar, que engloba as atitudes e valores do aluno durante o período, traduzindo-se numa escala numérica de 1 a 5 e os testes de condição física, realizados no início do primeiro período e no final do segundo/início do terceiro. No final, estes valores representam uma percentagem, definida pelo grupo de educação física da escola, que se inserem na grelha final de avaliação, que define as

percentagens atribuídas a cada grupo de competências a avaliar. A nota final é traduzida quantitativamente, numa escala de 1 a 5 e tem transferência direta para a nota final do aluno na unidade didática.

## Componente ética e profissional

Esta é, quanto a mim, uma das componentes mais importantes do nosso estágio, pois é aquela em que demonstramos a nossa participação e envolvimento nas atividades escolares, a nossa assiduidade e pontualidade, e na interação e compromisso com os demais atores escolares. Esta tem importância fundamental no desenvolvimento do agir do futuro professor. A ética e o profissionalismo repercutem-se diariamente no comportamento do estagiário. Penso que esta foi uma das componentes em que mais me evidenciei, pois desde o início do estágio foi sempre uma das minhas preocupações. Começou pela minha turma, com a qual sempre mantive uma relação de cordialidade, tentando ser o mais próximo possível dos alunos, de forma a conhecê-los um pouco melhor, fator importante na lecionação, pois quanto melhor os conhecer, melhor conheço as especificidades de cada um. A componente ético-profissional passou também por estar presente e participar em todas as atividades organizadas no âmbito escolar, desde celebrações como é o caso do magusto, ou do jantar de Natal, até ao acompanhamento do desporto escolar, como o Megassalto e Megasprint, no estádio Cidade de Coimbra, ou o Ténis em Cantanhede. Tentei ainda envolver-me com a comunidade escolar, de forma a estar o mais próximo possível da realidade da minha futura profissão. Como tal lecionei aulas teóricas ao 8ºA, após sugestão da diretora de turma, ao 7ºA, após sugestão da professora de Português do 8ºA, e ainda supervisionei uma aula do 7ºB e do 7ºD, quando me foi solicitado. Dei ainda o melhor de mim aquando da realização das atividades escolares no âmbito da cadeira de projetos e parcerias educativas, em que me mostrei sempre ativo, dinâmico e interventivo na superação dos desafios propostos. No que respeita à assiduidade e pontualidade, penso que apenas não mereço nota máxima porque faltei à observação de aula de uma colega estagiária, quando a professora orientadora Maria João Campos se deslocou à escola para a observar. Tirando esta falha, sempre tive a máxima preocupação em comparecer atempadamente aos compromissos e nunca faltei durante o estágio pedagógico,

observando semanalmente aulas dos meus colegas estagiários e do orientador Marco Rodrigues. Sendo esta uma das componentes mais importantes presentes no estágio pedagógico, sinto que as experiências obtidas, fizeram de mim melhor professor e melhor pessoa. Sinto que contribuirão em grande escala para o meu sucesso como futuro professor.

### Justificação das opções tomadas

Ser professor implica tomar decisões, sendo que a tomada de decisões é um dos processos mais importantes para determinar o sucesso do professor. Todas as decisões tomadas ao longo do processo de estágio estão fundamentadas e foram alvo de ponderação, sempre com base em critérios previamente identificados, conduzindo a decisões fundamentadas. Estas chegam com grande influência ao processo de ensino aprendizagem, tornando-se de extrema importância e exigindo que sejam direcionadas para a turma em questão.

No que respeita ao planeamento, foi efetuado um estudo prévio sobre o plano anual, unidades didáticas, a seleção de conteúdos para os planos de aula, metodologias a abordar e estratégias de ensino. Seria um grande erro não mencionar o nome do orientador, o Professor Marco Rodrigues, que é um agente primordial em todo o processo de tomada de decisão, orientando-nos e supervisionando as nossas opções, atribuindo-nos total liberdade no processo e intervindo quando necessário. Embora o professor tivesse intervindo quando necessário, deu-me total autonomia para desenvolver os meus próprios processos, levando-me a descobrir as melhores opções, os maiores erros, o que evitar e o que insistir em realizar.

O ano letivo foi planeado desde o início, sendo que a base da escolha das matérias a abordar encontra-se no PNEF, em que constam seis unidades didáticas obrigatórias, e duas à escolha do professor. As unidades didáticas alternativas que escolhi para a turma pretendiam ser uma vantagem para o currículo dos alunos. O objetivo é que fosse uma matéria que nunca tivessem aprendido, dando assim oportunidade aos alunos de alargarem o seu conhecimento na área da Educação Física. Escolhi assim o Corfebol, jogo desportivo coletivo pouco lecionado nas escolas nacionais, e a Galhofa, luta tradicional de Trás-os-Montes, em que o objetivo é colocar o adversário em decúbito dorsal no solo, através de técnicas de derrube e viragem.

Como referido acima, a aula de Educação Física pode ser dividida em três partes, diferentes mas interligadas. São elas a fase inicial: instrução inicial e aquecimento; a fase fundamental: de exercitação ou de transmissão de conteúdos; e a fase final: de relaxamento e atribuição de feedback final.

Na fase inicial, eu iniciava a aula com uma pequena preleção sobre os conteúdos e objetivos da aula. Aqui, principalmente no início do ano tinha alguma dificuldade em comunicar com os alunos e sintetizar o mais importante para abordar na primeira preleção. Seguia-se o aquecimento, quase sempre através de um jogo lúdico, de forma a motivar os alunos e mantê-los empenhados na aula ou um aquecimento específico, complementado quando necessário, por mobilização articular.

Na fase fundamental da aula, era onde os alunos desempenhavam as tarefas que conduziam ao objetivo da aula, no caso, a exercitação dos conteúdos. Era a parte mais longa da aula, e simultaneamente a mais intensa. Havia ainda espaço para em algumas aulas trabalhar, através de exercícios específicos, a condição física dos alunos. Esta é a parte mais importante da aula, em que os alunos se encontram em pleno processo de ensino-aprendizagem dos objetivos específicos da aula. Aqui surgiam as maiores complicações da aula para mim, os alunos por vezes não entendiam o pretendido, ou o pretendido era desajustado do seu nível de aprendizagem. A ação do professor é fundamental e os ajustamentos são fundamentais para decidirem a qualidade de uma aula. Eu optei por realizar exercícios o mais globais possíveis, de modo a que os alunos tenham uma perceção geral da modalidade abordada, recorrendo aos analíticos aquando do diagnóstico de algum erro geral na turma que carecesse de correção.

Na fase final é efetuado o retorno à calma do organismo. Serve também para atribuição final de feedback sobre a forma como decorreu a aula e como introdução à aula seguinte. Optava quase sempre por terminar a aula com alongamentos ao mesmo tempo que atribuí feedback final, que considero pertinente de forma a realizar um balanço final da aula. Os alunos arrumavam o material antes de recolherem aos balneários para tomar banho. Nas aulas de quarenta e cinco minutos, como a aula era ao último tempo da tarde, a grande maioria dos alunos não tomava banho na escola, pelo que a aula de quarenta e cinco minutos era alargada até aos sessenta minutos, em que o tempo dos alunos tomarem banho era convertido em tempo de aula. O único aluno que tomava banho saía sempre para os balneários após os quarenta e cinco minutos de aula.

Os planos de aula eram elaborados de acordo com as unidades didáticas realizadas. Estes possuíam uma lógica de progressão, partindo dos exercícios mais simples para os

mais complexos, e utilizando exercícios tão globais quanto possíveis e exercícios tanto analíticos quanto necessários (apenas para trabalhar alguma falha detetada coletivamente). Assim os planos de aula encontravam-se em sintonia com o planejamento, tendo sempre em conta o nível de aprendizagem da turma e dos alunos.

As aulas foram programadas para que os alunos desenvolvessem as suas competências, no âmbito das competências do saber-fazer e do saber-estar. Assim, era pretendido que os alunos soubessem não só realizar os exercícios, como também adotar uma postura de aceitação de regras, de companheirismo, de ajuda e de valorização pessoal. Os exercícios, como referido, eram escolhidos de acordo com o nível da turma, e em caso de diferenciação pedagógica, a turma era separada por níveis, sendo que diferentes níveis possuíam diferentes desafios. Nos jogos desportivos coletivos, insisti nos jogos reduzidos, em situações de jogo, sempre que possível. Pois considero que é a maneira de os alunos assimilarem mais rapidamente os conceitos inerentes à modalidade: regras, faltas, gestos técnico-táticos, material, posicionamento, objetivos de jogo, entre outros. Nas modalidades individuais tentei trabalhar através de desafios, sendo que o aluno era motivado para a superação dos mesmos, trabalhando por si só, não pela superação do desempenho do colega do lado. Isto permitia ao aluno perceber as suas limitações e compreender melhor a sua evolução, diagnosticando os próprios erros e tentando arranjar soluções/alternativas para os superar.

### III. Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica

O ano de estágio pedagógico foi o ano em que tive oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendi até agora. Foi o ano mais prático que tive, em que realizámos todas as competências transversais a um professor, além da lecionação. Foi muito bom ter tido esta oportunidade, pois confirma o que eu sempre senti, a vontade de ser professor. Foi um ano longo, de muito trabalho, em que aprendi muitas coisas novas e consolidei outras. A prática difere um pouco da teoria das aulas da faculdade, por isso senti algumas dificuldades na adaptação ao contexto real da aula. Sinto que aprendi muito neste ano, e que a minha evolução desde a primeira aula lecionada até à última foi grande. Aprendi a melhorar o meu posicionamento nas aulas, de forma a concentrar toda a turma no meu campo de visão, aprendi a melhorar a comunicação para um grande grupo, a verbalizar sucintamente as minhas intenções.

No planeamento, aprendi a realizar o plano anual, aprendi a realizar uma unidade didática de raiz, aprendi a elaborar um plano de aula, de acordo com o quadro de extensão de conteúdos da unidade didática. Aprendi a diferenciar no plano de aula os níveis pedagógicos, caso eles sejam diferentes na turma. Aprendi também a não seguir à risca o plano de aula, se este não estiver a resultar, aprendendo que este é um guia do que fazer na aula e não uma obrigação de o cumprir integralmente. Aprendi a incluir os alunos que têm mais dificuldades, a motivá-los para evitar o insucesso. Aprendi a realizar uma boa gestão do tempo de aula, sendo que no início era mais difícil de realizar boas transições por exemplo, aprendi a manter o clima-disciplina da aula propício às aprendizagens, embora tivessem havido algumas distrações e brincadeira durante as aulas. Uma das maiores aprendizagens que efetuei este ano foi o fato de conseguir perceber, durante a aula se um exercício está a resultar ou não e realizar os respetivos ajustamentos, embora reconheça que permanece como uma das minhas maiores falhas. Aprendi a realizar sempre o feedback seguido de demonstração, para que os alunos obtivessem uma imagem mental do que era pretendido nos exercícios,

tendo este fator influência direta no sucesso ou insucesso do exercício junto da turma. Aprendi a maximizar o tempo útil de aula, através da redução dos “tempos mortos”. Aprendi também a emitir feedback pedagógico além do “vai”, “boa”, “isso”. Aprendi ainda a fechar os ciclos de feedback, o que não acontecia no início do ano letivo, e que acontece atualmente, embora com algumas falhas. Aprendi a realizar transições de aula mais suaves, de modo a diminuir os comportamentos de desvio e aumentar o tempo útil de aula. Aprendi a avaliar um aluno, integrando-os nas três fases de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa, resultando estes três momentos de avaliação numa avaliação quantitativa final (sumativa). Aprendi também, no âmbito da avaliação, a converter o desempenho do aluno numa classificação quantitativa, com escala de 1 até 5.

Este foi também um ano de muitas dificuldades, sentidas ao nível do planeamento, da realização e ao nível da avaliação. O professor, principalmente o de educação física, devido ao ambiente e versatilidade da disciplina, está exposto a mais imprevistos, cabe, no entanto ao mesmo, ser capaz de os resolver. Para além deste tipo de problemas, o professor pode também sentir outras dificuldades, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem, e estas podem ser corrigidas com a experiência e com a análise e autocrítica que o professor faz das suas prestações, procurando sempre a mestria. Foi a primeira vez que dei aulas em contexto real de ensino, por isso as minhas dificuldades eram muitas. A começar logo no início do ano pela forma como ia interpelar os alunos. Havia o receio de ser demasiado exigente com os alunos e autoritário, e o receio de ser demasiado permissivo e não conseguir controlar a turma. A nível da instrução, sentia receio que os alunos não percebessem o que pretendia dos exercícios. No que respeita aos feedbacks e à sua qualidade, senti muita dificuldade em direcionar os feedbacks e individualizá-los. Penso que neste campo também fui evoluindo ao longo das aulas. Também na gestão do clima-disciplina senti algumas dificuldades em assumir o ponto entre simpatia do professor e abuso de confiança dos alunos.

Na questão da motivação dos alunos, nem sempre estive bem, pois alguns alunos da turma mostraram-se pouco motivados para uma ou outra unidade didática, sendo que tentei sempre trabalhar este aspeto junto deles. Adotar diferentes estratégias para diferentes matérias parece-me a melhor opção para combater a desmotivação dos alunos nas aulas. A seleção das metodologias a utilizar, bem como dos exercícios também me parece de especial enfoque para o sucesso das aprendizagens. Ser dinâmico é



preponderante para o sucesso da aula, dificuldade muito grande a nível inicial, que penso ter sido superada com o decorrer dos períodos letivos.

A avaliação formativa tem um papel essencial na regulação e ajustamento dos objetivos a serem atingidos bem como das matérias e conteúdos a serem lecionados. No início do ano eu não a realizava. Depois, sob sugestão do professor Marco Rodrigues, passei a elaborar um quadro de avaliação formativa dos alunos no final de cada aula, para avaliar o nível das aprendizagens conseguidas pelos alunos e efetuar, se necessário, eventuais alterações no planeamento. A avaliação diagnóstica serviu para formular os objetivos para a turma, para efetivar a escolha das metodologias e conteúdos mais próximos dos níveis evidenciados na turma. Desta constava o preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica, após a aula lecionada. A avaliação formativa foi realizada no final de todas as aulas e nela constava a componente do saber-fazer nos alunos, o seu desempenho nas tarefas, e a componente do saber-estar, que corresponde às atitudes e valores dos alunos nas aulas de EF. Na avaliação sumativa, as aulas eram de estrutura igual às anteriores, geralmente era efetuada na última aula da unidade didática, e compreendia exercícios que já tinham sido exercitados pelos alunos anteriormente, levando depois ao preenchimento da grelha de avaliação sumativa, de acordo com os critérios delineados nos objetivos para a turma.

Os testes de condição física foram realizados em duas aulas de noventa minutos. Os primeiros testes foram realizados no início do primeiro período, e os segundos testes, a meio do terceiro período, com um intervalo de sensivelmente sete meses entre eles. Talvez a maior dificuldade que enfrentei foi a alteração ao plano de aula devido a fatores externos variados. Penso que foi uma das minhas lacunas durante o estágio, pois deveria estar melhor preparado e possuir um plano B de contingência para as aulas e um C e um D. Devo no futuro procurar colmatar esta debilidade com um aprofundamento do conhecimento de certas unidades didáticas, para que não se volte a repetir esta situação. Outra grande dificuldade que tive que enfrentar foi na realização das aulas, em que inicialmente entrava muito apático e os alunos seguiam-me o exemplo, caracterizando as aulas iniciais por falta de dinamismo. Outra das dificuldades foi encontrar um ponto de equilíbrio entre o que é preconizado pelo PNEF para o 8º ano de escolaridade, o que é defendido pelo grupo de educação física da escola E.B.2,3 de Vila Nova de Poiares, e o nível da minha turma, que por ser baixo, não permite introduzir diversos objetivos previstos para uma turma de 8º ano, levando assim a uma adaptação constante de matérias a abordar, e objetivos a atingir. Outra dificuldade que

senti ao lecionar foi o fato de se aplicar um sistema de roulement, troca de espaço de aula de duas em duas semanas imposto pelo grupo de educação física na escola, pois a seleção das matérias torna-se muito mais complicada e os alunos podem estar duas semanas ou mais sem exercitar a unidade didática que estavam a aprender, o que prejudica a sua aprendizagem motora. No caso específico da patinagem, por exemplo, os alunos sempre que estavam duas semanas sem exercitar, perdiam algumas das noções já adquiridas em aulas anteriores.

Estas e outras questões dilemáticas fizeram parte do meu estágio pedagógico, sendo que, devido ao bom relacionamento entre professores e ao bom ambiente que se faz sentir na escola foram sendo ultrapassadas, levando ao superar da maioria das dificuldades, com grande esforço da minha parte.

#### IV. Fundamentação teórica do Tema-problema

O Tema-problema que resolvi explorar, a par de ano de estágio pedagógico em Educação Física é o tema da indisciplina na escola. Como é um tema muito vasto, e tem muito para apresentar, decidi focar-me no subtema “a percepção dos professores sobre a gravidade dos comportamentos de indisciplina”. Assim, fui consultando bibliografia que me permitisse aprofundar esta questão, tão em voga nos dias de hoje e com grande destaque no dia-a-dia das escolas enquanto sistema organizacional. Decidi também aplicar um questionário aos professores, permitindo assim um estudo comparativo de percepções, que completarei com a análise da bibliografia existente sobre o tema. Este tema foi escolhido pois a escola onde me encontro a realizar estágio pedagógico possui um programa específico para tratar os casos de indisciplina, denominado «Educar para o sucesso». Os alunos que são expulsos pelo professor da sala de aula ou que estão a perturbar são “convidados” a frequentar uma sala de apoio, onde têm que realizar um relatório sobre o sucedido e onde recebem o acompanhamento de outro professor, que se encontra presente nessa sala de apoio. Trata-se portanto, de um dos problemas considerados estruturantes pela direção da escola, a par do aproveitamento dos alunos.

Na escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis.

Para além, portanto, de uma forte conotação com princípios reguladores da vida no quadro de organização escolar, os conceitos de disciplina e indisciplina possuem, também, uma dimensão que os aproxima da problemática da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mutuo, da capacidade de autocontrolo que permita não

colocar em causa a liberdade dos outros. Estes aspetos conferem àqueles conceitos um carácter polissémico fazendo depender o seu sentido dos contextos sociais e do quadro de valor que regula, aos mais diversos níveis, a vida quotidiana. “Estamos, pois, diante de um fenómeno de grande complexidade, que exige serenidade e rigor na sua análise, o que nem sempre é fácil, dado o envolvimento muito pessoal e, por vezes emotivo dos intervenientes a que se junta o alarido provocado pelos meios de comunicação, ávidos de sensacionalismo e para quem pouco contam, como notícia, as boas práticas observáveis em muitas escolas e salas de aula”. Amado e Freire (2009).

## **1 - Conceito de disciplina**

Disciplina é uma palavra que provem do latim *discere*, que significa aprender e tem a mesma raiz da palavra discípulo, o aluno seguidor das instruções dadas pelo seu mestre.

Disciplina – conjunto de leis ou ordens que regem determinadas coletividades; instrução e educação; doutrina; conjunto de conhecimentos especiais que se professam em cada cadeira de um estabelecimento escolar; autoridade; boa ordem e respeito; obediência; castigo; mortificação.

(Dicionários “Editora”, Dicionário da Língua Portuguesa,  
Porto Editora, 5ª Edição)

Siedentop (1983), citado por Mendes, (1995) aponta duas abordagens referentes ao problema de disciplina:

- 1- Uma abordagem positiva, isto é, um comportamento consistente com os fins educativos da situação específica (comportamento apropriado).
- 2- Uma abordagem negativa, isto é, a ausência de comportamentos inapropriados.

Segundo Brito (1986), esta abordagem ilustra a atitude do professor face às questões de intervenção pedagógica. Nomeadamente na motivação dos alunos e no estabelecimento de vias de comunicação da turma. A abordagem positiva conduzirá a uma atitude de maior abertura e flexibilidade relacional com os estudantes, contrariamente à abordagem negativa. Numa outra perspetiva, Brito (1986) refere-se à disciplina como dependente da interpretação de cada professor, assim como da sua personalidade, das regras estabelecidas pela escola, do estilo de ensino, do grupo de alunos com que se trabalha e sobretudo dos objetivos educativos.

Numa visão mais simplista, Moreira (1998), defende que se deve entender a disciplina como pensamentos relativos à manutenção dos comportamentos apropriados e/ou supressão dos comportamentos inapropriados.

## 2- Conceito de indisciplina

Indisciplina – Ato ou dito contrário à disciplina; falta de disciplina; desordem; rebelião.

(Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora)

Segundo Brito (1986), a indisciplina deve ser considerada como um comportamento inapropriado às tarefas que se levam ou pretendem levar a cabo na sala de aula, ou seja, são incidentes provocados pelos alunos e que surgem no decurso das atividades pedagógicas, sem serem desejadas pelo professor, estando portanto a indisciplina (ou comportamento inapropriado) diretamente ligado à regra e ao seu incumprimento.

Tal como a disciplina, a complexa questão da indisciplina tem sido entendida de diversas formas, dependendo de diferentes épocas, situação geográfica, concepções filosóficas, sociais e culturais dos seus principais intervenientes (Brito, 1986).

Assim, podemos considerar a indisciplina um comportamento tido como de desvio por parte do aluno, aquando da realização das tarefas na sala de aula, influenciando assim o decurso normal da mesma.

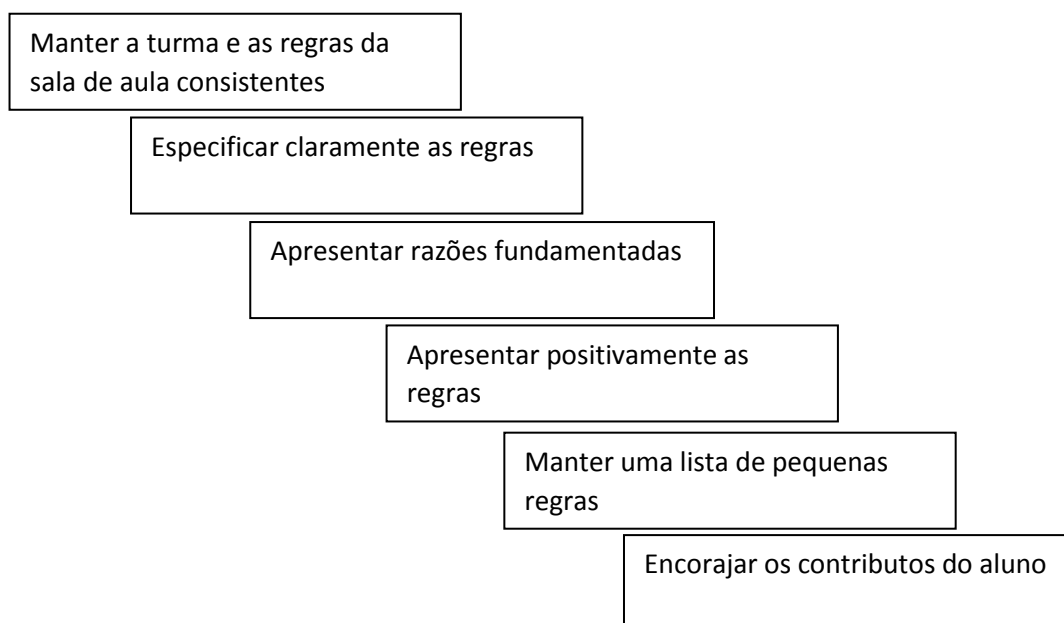
<b>Regras</b>	<b>Alvo das Regras</b>
Não faltar às aulas - Assiduidade	Tarefa
Ser pontual	Tempo
Entrar ordeiramente na sala	Corpo
Trazer livro e caderno	Tarefa
Sentar em lugar próprio	Corpo
Permanecer em silêncio/Não perturbar/Portar-se bem/Não faltar	Comunicação-Corpo
Pedir a palavra – Levantar o dedo	Comunicação- Corpo

Participar ordenadamente	Comunicação -Tarefa
Ouvir os outros	Comunicação - Relação
Não gozar	Relação
Não mascar chicletes	Corpo
Respeitar material	Tarefa – Relação
Limpar a sala	Tarefa
Fazer os deveres/estudar	Tarefa

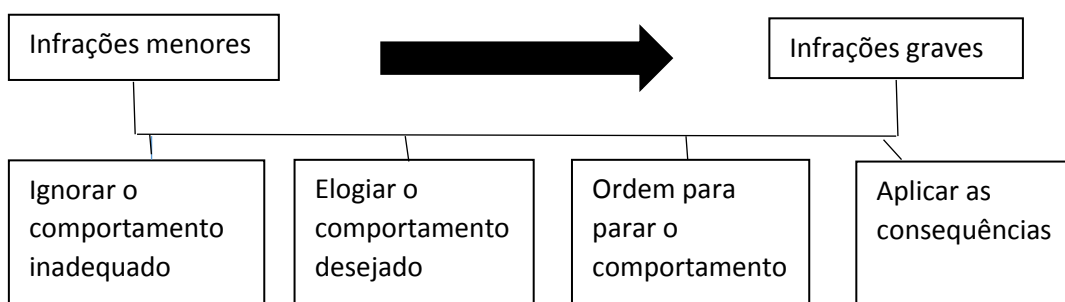
Tabela 1 – *As regras na aula.* Amado e Freire (p.16)

### 3 - Gestão da sala de aula

Lopes (2002), apresenta as diretrizes para estabelecer as regras na sala de aula:



Ainda de acordo com este autor, Lopes, (2002), as intervenções do professor devem seguir a seguinte linha orientadora:



A intervenção mais discreta é simplesmente ignorar o comportamento. É adequada por exemplo quando dois alunos cochilam de forma breve sobre algo que não está relacionado com a aula. Se é breve o incidente pode ser ignorado. Ao elogiar o comportamento desejado, o professor atua como prevenção para que o aluno possa refletir sobre o seu comportamento, como por exemplo “gosto realmente da maneira como o João está a trabalhar. Está sossegadinho.” A combinação do elogio, com o ignorar do comportamento inadequado, pode ser muito eficaz ao professor com perturbações menores de comportamento. A ordem para pôr termo ou acabar com o comportamento é um comentário dissuasivo do professor em direção ao aluno, como por exemplo “Roberto, não saias do teu lugar sem eu dar autorização. Ouviste?” A clareza e o tom de voz do professor são importantes na eficácia do comportamento que tem de ser interrompido. Os alunos reagem a estas diferenças subtis, preferindo que seja recordada a regra e a consequência às ordens do professor. O tom da interrupção deverá ser firme, mas não de irritação. O planeamento cuidadoso e o ensino eficaz poderão eliminar muitos comportamentos inadequados antes de surgirem. Quando, contudo estas estratégias não resultam, é necessário aplicar as consequências que estão relacionadas com o problema. Os reforços podem ser uma boa maneira de iniciar novos comportamentos, comportamentos desejados, reforçando um sistema pedagógico na sala de aula. Pelo contrário, punições ou castigos são usados para desencorajar infrações às regras, e visam eliminar os comportamentos indesejados. Realçar os comportamentos desejáveis é muito mais fácil que tentar eliminar os indesejáveis. As punições e os castigos socialmente aceitáveis são de fato bastante limitados e incluem:

- 1- Retirar pontos que afetam as notas pelo comportamento inadequado.
- 2- Fazer com que os alunos percam o recreio ou que permaneçam na escola depois de acabarem as aulas.
- 3- Retirar os privilégios.
- 4- Expulsar o aluno da sala de aula ou enviá-lo ao Diretor ou ao Presidente do Conselho Executivo.

“Em média, os professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico utilizam um determinado tipo de repreensão verbal de dois em dois minutos, enquanto no 3º ciclo e ensino secundário a utilizam duas vezes menos”. White, 1975 citado por Lopes, 2002.

Percentagem de utilização dos deferentes tipos de repreensões pelos professores que participaram no estudo, segundo Lopes, (2002):

<b>A repreensão verbal</b>	<b>41,9%</b>
<b>Chamar os pais</b>	21,7%
<b>A retirada de privilégios</b>	17,3%
<b>Ficar de castigo</b>	10%
<b>O isolamento</b>	6,1%
<b>O envio ao Diretor</b>	2%
<b>A punição corporal</b>	0,3%

Fonte: Revista US Today (1988)

#### 4 - Gravidade e frequência dos tipos de comportamento dos alunos

Segundo Lopes (2002), a gravidade dos comportamentos classifica-se da seguinte forma, num estudo levado a cabo por Idalina (1999), em que foram inquiridos cem professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a gravidade dos comportamentos:

Tipo de comportamentos	Por ordem de gravidade
1. O aluno agredir fisicamente o professor	<b>1.02</b>
2. O aluno roubar coisas aos colegas	<b>1.23</b>
3. O aluno não deixar que os colegas aprendam	<b>1.27</b>
4. O aluno não tenta trabalhar	<b>1.41</b>
5. O aluno só conseguir trabalhar perante ameaças	<b>1.41</b>
6. O aluno refilar com o professor	<b>1.42</b>
7. O aluno estar sempre a falar	<b>1.47</b>
<b>8. O aluno culpar tudo e todos pelos seus erros</b>	1.51
<b>9. O aluno parece infeliz</b>	1.54
<b>10. O aluno não seguir o que o professor diz</b>	1.54
<b>11. O aluno não conseguir cumprir as regras da sala de aula ou escola</b>	1.56
<b>12. O aluno mostra-se desconfiado face aos pedidos do professor</b>	1.57
<b>13. O aluno ser evitado pelos colegas</b>	1.59
<b>14. O aluno não brincar com os colegas</b>	1.62
<b>15. O aluno explodir ou ficar furioso quando as coisas não lhe correm como quer</b>	1.67
<b>16. O aluno mostrar um ar cansado</b>	1.68
<b>17. O aluno nunca pedir ajuda, mesmo quando a tarefa é difícil</b>	1.69
<b>18. O aluno estragar as suas próprias coisas ou dos colegas</b>	1.75
<b>19. O aluno criticar-se a ele próprio muito facilmente</b>	1.80
<b>20. O aluno chegar tarde à aula</b>	1.92



21. O aluno estar sempre a chamar a atenção ou dos colegas	1.94
22. O aluno ridicularizar os colegas	2.05
23. O aluno tentar que o professor não esteja por dentro do seu trabalho, distraíndo-o com outros temas	2.07
24. O aluno discutir com o professor sobre o seu comportamento	2.18
25. O aluno ter uma apresentação pouco cuidada	2.20
26. O aluno não participar nas discussões da turma	2.21
27. O aluno refilar com os colegas ao mais pequeno problema	2.26
28. O aluno agredir fisicamente um colega	2.26
29. O aluno estragar os materiais	2.30
30. O aluno não seguir a rotina	2.40
31. O aluno estar fora do lugar	<b>2.62</b>
32. O aluno mexer-se constantemente no lugar	<b>2.89</b>
33. O aluno querer ir muitas vezes à casa de banho	<b>2.94</b>
34. O aluno não conseguir entrar nem sair da sala ordeiramente	<b>3.00</b>

Os sete (1 ao 7) primeiros comportamentos foram considerados muito graves, os vinte e três seguintes (8 ao 30) foram considerados graves e os restantes quatro (31 ao 34) foram considerados pouco graves.

Sobre a ordem de frequência dos comportamentos:

Tipo de comportamentos	Por ordem de frequência
1. O aluno não conseguir entrar nem sair da sala ordeiramente	4.18
2. O aluno culpar tudo e todos pelos seus erros	3.81
3. O aluno querer ir muitas vezes à casa de banho	3.78
4. O aluno mexer-se constantemente no lugar	3.49
5. O aluno não seguir o que o professor diz	3.35
6. O aluno refilar com os colegas ao mais pequeno problema	3.32
7. O aluno não deixar que os colegas aprendam	3.20
8. O aluno estar sempre a falar	3.13
9. O aluno não conseguir cumprir as regras da sala de aula ou escola	3.04
10. O aluno agredir fisicamente um colega	3.03
11. O aluno não seguir a rotina	2.97
12. O aluno estar sempre a chamar a atenção ou dos colegas	2.94
13. O aluno estar fora do lugar	2.93
14. O aluno estragar os materiais	2.86
15. O aluno não tenta trabalhar	2.51



Ser mal-educado	1.45
Ter carências afetivas	1.46
Estar a ter insucesso escolar	1.46
A disciplina na sala de aula ser muito permissiva	1.52
O professor não se impor como figura de autoridade	1.64
A matéria estar desadequada ao ritmo de aprendizagem dos alunos	1.67
Haver uma “crise de autoridade”	1.70
As atividades das aulas serem monótonas	1.76
O professor ser novo	1.86
O professor não ter em conta os seus interesses (do seu aluno)	1.92
Imaturidade	1.95
Necessidade de libertar tensões	2.10
O professor não ter preparação pedagógica	2.14
Desejo de afirmação	2.21
Não gostar do professor	2.29
Não gostar da disciplina/matéria	2.35
Influencia daquilo que vê na TV	2.54
Desejo de provocar o professor	2.64
Pertencer a uma família de classe alta	2.64
O professor não ensinar aos alunos as regras de bom comportamento	2.72
O professor ter uma personalidade desajustada	2.80
O professor tratar os alunos de uma forma diferente (ter preferências)	3.05
Pertencer a uma família de baixa condição social	3.05
Sofrer atraso mental	3.13
A sala de aula não ter condições	3.21
Estar numa turma muito grande	3.21
Desconhecimento do regulamento da escola	3.29
Sofrer de problemas de saúde (estados de desnutrição, deficiências físicas, etc.)	3.30
A disciplina na sala de aula ser muito rígida	3.31
Ser sobredotado	3.35

1-Muitas vezes; 2- Algumas vezes; 3 – Poucas vezes; 4 – Muito poucas vezes

Neves e Graça (1987), citados por Lopes (2002), descrevem-nos os principais tipos de comportamentos de alunos na sala e de aula e forma de lidar com eles. De forma a minimizar as perturbações da aula e reverter o comportamento do aluno.

**Tipo arrogante e orgulhoso:** Costuma fazer que não vê o professor e os colegas. Quase sempre é violento e agressivo, não admitindo a menor crítica á sua pessoa e ao seu trabalho. Como geralmente é um aluno inteligente, deve ser levado a compreender o

ridículo das suas atitudes. Costumam dar resultados as indiretas que o professor lhe dirija. É indicado reeducá-lo, dando-lhe responsabilidade na classe e mostrando que se deposita confiança nele. No entanto, quando for caso de se opor, fazê-lo com firmeza.

**Tipo pretensioso:** É o aluno que procura mostrar-se, ou por cuidados excessivos no vestuário, ou no trato pessoal, ou na exibição dos seus conhecimentos. O professor não deve dar-lhe muita atenção, tratando-o rigorosamente igual aos outros.

**Tipo sabotador:** É o aluno que procura por todos os modos, prejudicar a marcha dos trabalhos, reclamando contra todas as incumbências e fazendo durante a aula perguntas com ou sem sentido. O professor não deve exasperar-se, nem mudar decisões tomadas. Deve responder em tom seco e sucinto às perguntas, em tom de quem está a entender a intenção das mesmas.

**Tipo distraído:** Costuma ser, às vezes, variante do tipo sabotador. Faz-se distraído e distante quando interpelado costuma responder: “É comigo?”. Cabe notar que em alguns alunos esta distração não é propositada e sim, natural. Num e noutro caso o professor deve interpelar continuamente o distraído, até que resolva abandonar esta atitude.

**Tipo palhaço:** É o aluno que se presta a todas as brincadeiras dos colegas, aceitando-as com aparente satisfação. Procura, por sua vez, fazer troça de tudo. Passa a ser motivo constante de risadas da classe. Geralmente é um aluno fraco. A melhor forma de agir é reconhecendo-lhe o seu amor-próprio, reconhecendo-lhe méritos.

**Tipo esquecido:** É o aluno que se esquece de trazer para a aula os livros ou deveres ou outro material, necessário à aula. Deve nesse caso o professor ajudá-lo a criar hábitos anti esquecimento como: não se dirigir à escola sem verificar se a pasta está completa.

**Tipo explosivo:** É o que costuma descontrolar-se com acessos de ira e impertinência. Quando isso ocorrer, o professor não deverá intervir, deixando que o aluno se «espalhe à vontade». Será mais fácil a ele mesmo sentir-se ou fazê-lo sentir-se ridículo. É aconselhável que o professor continue a sua aula normalmente, como se nada tivesse ocorrido. Depois disso, geralmente na primeira oportunidade, quando não estiver ninguém a ver o aluno irá procurar o professor e, envergonhado, pedirá desculpas.

**Tipo bonito:** É o aluno que se julga belo e atraente, gastando a maior parte do seu tempo com a ajeitar o cabelo. O professor não deve dar a mínima atenção a estas manifestações, só que deve surpreendê-lo no auge da pavoneação com perguntas difíceis.

**Tipo interesseiro:** Este aluno costuma interessar-se pelas aulas, com o fito de agradar ao professor e criar a sua amizade. É bajulador e monopolizador. Não deve o professor dar muita atenção nem introduzir exceções.

**Tipo tímido e nervoso:** É um aluno retraído, apesar de acompanhar normalmente os trabalhos da classe. Costuma no entanto descontrolar-se facilmente, ficando ao rubro, com dificuldade em expressar-se, podendo chegar mesmo às lágrimas. É muito sensível às observações do professor, pelo que este deve ter paciência e não insistir nas atitudes que venham a melindrá-lo, tratando-o com delicadeza e atenção afim que se sinta seguro. Deve o professor captar-lhe a confiança, para, aos poucos o integrar na vida normal da classe.

**Tipo vencido:** É o aluno que se julga incapaz de competir com os colegas; procura subtrair-se às dificuldades, não participando nas atividades normais da classe, só o fazendo com muita insistência do professor. Este aluno deve ser convenientemente estimulado dentro e fora da classe, proporcionando-lhe tarefas em que se saia bem e que tenha oportunidade de sucesso, para que aos poucos, ganhe confiança em si.

**Tipo falador:** É o aluno que fala pelos cotovelos, prejudicando o normal funcionamento da aula. O professor deve manter este aluno ocupado o tempo todo, dirigindo-lhe continuamente perguntas, até que consiga mudar de comportamento. É aconselhável também, em conversa, fazê-lo sentir o seu inconveniente, que está a prejudicar a turma toda.

Curwin e Mendler (1998, p.151-155), citados por Lopes (2002) aconselham os professores a por à prova a sua criatividade quando as consequências habituais já não dão resultado com os alunos que têm um comportamento de risco (designa o aluno que caminha a curto prazo para o insucesso escolar devido ao comportamento inadequado na turma). Enumeram sete reações criativas:

1 - Inverter os papéis: Confiar a um aluno a responsabilidade de dar a aula. O professor toma o lugar do aluno e comporta-se da mesma maneira que ele. Depois professor e aluno discutem a situação, desempenhando cada um os papéis invertidos;

2 - Recorrer ao humor ou ao absurdo: Esta técnica consiste em obter uma lista de enunciados humorísticos ou absurdos. Quando um aluno indisciplinado infringe uma regra, o professor surpreende-o. “É a terceira vez seguida que o Silvano chega atrasado à aula. O professor exclama: Silvano! Sabes que seis serras serram seis ciprestes e sessenta serras serram sessenta ciprestes?” Mesmo reconhecendo que esta tática não

produzirá modificação permanente do comportamento, Curwin e Mendler pensam que o recurso ao humor ou absurdo contribui para reduzir a tensão e facilita a comunicação;

3 - Dizer que está de acordo com a resposta torta (repostada) ou a difamação expressa: Se um aluno declara: "é espantoso que um professor idiota, dê também para fazer um trabalho idiota" ao que o professor responde "Talvez tenhas razão. Já não faço um teste de inteligência há muito tempo. Mas deves, apesar de tudo, fazer este trabalho".

4 - Dar uma resposta inimaginável: Quando um aluno desafia um professor, este último pode desarmar a situação dando uma resposta inimaginável. Por exemplo, depois de pedir a um aluno que foi expulso da sala, para ir para a biblioteca este replica: "E se eu recusar, o que é que o professor faz?". E este responde "Hum! Penso que vou fazer as malas e partir para férias. Mas antes de partir espero que tu nos faças um favor aos dois aceitando dirigires-te à biblioteca para cumprires castigo".

5 - Comportar-se de maneira paradoxal: Os autores afirmam que esta técnica é eficaz em alunos indisciplinados, e procedem desta forma para ressaltar as diferenças entre um comportamento normal e o paradoxal. Comportamento normal: "É a terceira vez seguida que não fazes os TPC. Por isso tu vais ficar de castigo, não vais ao recreio". Comportamento paradoxal: "É a terceira vez que não fazes os TPC. Esta tarde o teu trabalho é procurares fazer todo o possível para não te esqueceres de fazer os teus deveres para amanhã."

6 - Ficar ocasionalmente com cólera: Pode justificar-se ser vantajoso para todos que o professor fique furioso depois de ter sido seriamente provocado, com a condição que isto só aconteça raramente. Deve ter cuidado em não visar as pessoas. Pode empregar mensagens na primeira pessoa do tipo: "Eu estou tão furioso que nem sei o que dizer" ou ainda "Basta! Eu não volto mais". Contudo, segundo os autores, se o professor ficar furioso mais de três ou quatro vezes por ano esta técnica já não resulta.

7 - Registrar em vídeo o comportamento da turma: Em geral quando os alunos sabem que estão a ser filmados o seu comportamento melhora sensivelmente. Depois de ter registado o comportamento da turma, o professor deverá manter uma conversa frente a frente com os alunos que perturbaram as atividades. Se o aluno recusa reconhecer este tipo de conduta, Curwin e Mendler (1998, p.155) aconselham a dizer o seguinte ao prevaricador: "A partir de hoje vou registar o teu comportamento sempre, sem parar. Penso que é importante que tu e os teus pais, compreendam que há um problema. Mostrar-lhes-ei o vídeo quando nos encontrarmos para discutir a melhoria do teu comportamento. Boa sorte!".

É impossível falar das preocupações dos professores sem ter em conta o nível da carreira do professor. Em alturas diferentes da carreira, os professores tendem a preocupar-se com assuntos diferentes. De fato, parece haver pelo menos três estádios de desenvolvimento psicológico dos professores (Fuller, 1969; Kats, 1972, citados por Lopes, 2002):

- 1 – Um estádio de pré-ensino ou formação inicial;
- 2 – Um estádio de início de ensino ou ingresso;
- 3 – Um estádio maduro ou experiente.

## V. Enquadramento Metodológico do Estudo

### Introdução

O objetivo deste tema-problema é tentar perceber a problemática da indisciplina e a perceção dos professores em relação a esta questão, que devassa a vida das escolas enquanto organização. É esperado que este documento possa auxiliar os professores e a escola na procura de uma solução que contribua para um clima de aula mais propício às aprendizagens dos alunos. O ponto V do trabalho começa com uma apresentação do mesmo, contemplando o problema, os objetivos, as questões da investigação e as hipóteses formuladas. É enunciada a metodologia, a natureza do estudo, a sua contextualização, e a justificação do mesmo. É ainda caracterizada a amostra e apresentados os instrumentos, apresentando-se também os procedimentos adotados com vista à recolha de dados. No capítulo VI serão apresentados os resultados e a discussão dos mesmos, em função da sua análise no programa IBM SPSS, versão 22.

### Problemas, objetivos e questões de investigação

Desde o início da carreira docente, mais precisamente de há vinte anos para cá, enquanto elemento da escola ou do agrupamento a que pertence, o professor diariamente se encontra envolvido em situações de indisciplina, quer como professor na sala de aula, quer como diretor de turma, na coordenação de diretores de turma ou de grupo disciplinar, ou ainda, como membro da direção da escola. E por isso, depara-se

frequentemente com perspectivas divergentes relativas a determinadas situações de indisciplina, por serem relatadas e percebidas de modo diferente pelos alunos infratores ou pelos professores.

Saliente-se que, embora o agrupamento da escola onde realizei estágio pedagógico prime pelo sucesso educativo dos seus alunos, reconhecido como um dos seus pontos fortes, constante no projeto educativo da escola, a questão da indisciplina constitui ainda um aspeto a melhorar, verificando-se como um problema estruturante. Nesse sentido, a motivação para este estudo centra-se na vontade de o “desmascarar”, junto dos professores e da escola, contribuindo para reduzir as questões e fatores de indisciplina e ajudar a remediar os existentes.

O conhecimento da forma como professores percebem os atos de indisciplina pode contribuir significativamente para uma compreensão mais integral desta problemática e, conseqüentemente, para a intervenção fundamentada que é pretendida, com vista à melhoria do ambiente da sala de aula, e da escola.

Para tal, os objetivos desta investigação prendem-se com a tentativa de entender, numa perspetiva comparativa, as percepções dos professores acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina registados numa determinada escola.

Partindo do problema exposto e das questões colocadas, procurou-se formular os objetivos a seguir enunciados:

- A caracterização dos docentes, quanto ao sexo, idade e tempo de serviço;
- A identificação do grau de gravidade dos atos de indisciplina, percebido pelos próprios;
- A frequência com que redigem participações por mau comportamento dos alunos e lhes levantam procedimentos disciplinares;
- A sua atuação em termos de controlo da disciplina;
- A sua proximidade com os alunos;
- Perceber se existe uma relação entre as percepções dos professores acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina e o grau de exigência que fazem da sua atuação em termos de controlo da disciplina;
- Perceber se existe uma relação entre as percepções dos docentes acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina e o seu relacionamento com os alunos.



## Natureza do estudo

O estudo aqui apresentado é de natureza quantitativa, e envolveu os professores da escola. Pretende-se com este estudo descrever a realidade da escola e examinar a relação entre as variáveis, sem se proceder á manipulação das mesmas. Como o objetivo do estudo era estudar a realidade da escola onde estagiei, foi aplicado o questionário como técnica de recolha de dados dirigido a uma amostra: os professores de 2º e 3º Ciclo. Tendo em conta que não responderam a totalidade dos professores, não é pretendido generalizar os resultados e conclusões obtidos. Não obstante que, desde o início do desenvolvimento do tema-problema, a principal finalidade é contribuir para a compreensão do fenómeno que assola a escola em questão.

## Contextualização do estudo

Esta investigação foi levada a cabo na escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos, que se encontra em atividade desde 1970, quando surgiu a escola preparatória Dr. Daniel de Matos, em instalações provisórias, em frente ao antigo hospital. As atuais instalações, onde decorrerá o nosso estágio, foram inauguradas em 1984. Inicialmente designada por “Escola Preparatória de Vila Nova de Poiares”, adotou no ano seguinte a designação de “Escola C+S”. Em 1998 passou a “EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos”, designação que mantém desde então. Esta escola é sede do Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vila Nova de Poiares desde o ano letivo 2001/2002. Atualmente, o Agrupamento é constituído por 7 escolas do 1º Ciclo e 3 Jardins de Infância, distribuídos pelas 4 freguesias. Homologado em 30/05/2000, tem sede na Escola EB2,3/S Dr. Daniel de Matos e integra os Centros Educativos de Arrifana, S. Miguel e Santo André. Em cada um dos Centros Educativos leciona-se a Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo. A Escola sede, onde nos encontramos a estagiar, situa-se numa zona com bons acessos rodoviários, está perto da rede de transportes e tem uma paisagem natural privilegiada. Ao redor encontramos espaços desportivos variados. A escola sede tem um total de 607 alunos aproximadamente, sendo estes distribuídos por 2º ciclo (5º e 6º ano) com 164 alunos, 3º ciclo (7º,8º e 9º anos e CEF) com 254 alunos, e 10º,11º,12º e cursos profissionais que abarcam um total de 189 alunos atualmente a estudar no ensino

secundário. Tem ainda uma turma de ensino recorrente no secundário, que contempla 6 alunos.

As famílias do concelho, de uma forma geral, apresentam um nível social e económico médio/baixo e baixo nível de escolarização, com reflexo na motivação e expectativas profissionais dos seus educandos. É de referir a existência de uma instituição de acolhimento, onde residem várias crianças em idade escolar. A população escolar frequenta sobretudo o ensino básico.

O corpo docente é composto por 79 docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário e 6 do Serviço Especializado do Apoio Educativo, para além de 1 Psicóloga Escolar. Dos docentes em exercício de funções no Agrupamento, 89 pertencem ao quadro de Agrupamento, 19 ao quadro de zona pedagógica e 1 é contratado.

O Agrupamento dispõe de 38 assistentes operacionais. As suas habilitações literárias são bastante diversificadas, indo desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário. Nos serviços de administração escolar exercem funções 10 funcionários, cujas habilitações se situam entre o 3.º ciclo (1), o ensino secundário (8) e o ensino superior (1).

A faixa etária do pessoal não docente situa-se entre os 30 e 60 anos, sendo maioritariamente do sexo feminino e com mais de 10 anos de experiência profissional. Dos 38 funcionários colocados no Agrupamento, 97,4% encontra-se nesta unidade organizacional há seis ou mais anos, sendo que 63,2% pertence ao quadro.

## Caracterização da amostra

Pocinho, (2009, p.11) citado por Costa, (2012) na sebenta artística, Volume I, define amostra: “uma amostra é um subconjunto retirado da população que pressupõe ser representativo de todas as características da mesma sobre a qual será feito o estudo, com o objetivo de serem tiradas conclusões válidas sobre a população”.

A amostra escolhida é um subgrupo da população, ou seja, da população docente da Escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos. Então, no que respeita à aplicação dos questionários, os professores foram selecionados aleatoriamente, do universo do corpo docente que se encontrava na sala de professores e que se mostraram cooperantes com a investigação. A amostra foi ganhando “corpo” à medida que os docentes me foram

entregando os questionários preenchidos. Nem todos os questionários entregues foram restituídos, levando a que se classifique a amostra como de conveniência, constituída em função da disponibilidade dos professores.

Dos 50 questionários entregues aos docentes para preenchimento do questionário, foram entregues 39, pelo que essa será a dimensão da minha amostra.

Após recolha dos questionários e aquando da leitura e interpretação dos mesmos, na sequência da averiguação de casos omissos, deparei-me com um questionário que se distancia completamente do resto da amostra, estando mesmo itens de resposta aberta e reservados a sugestões com a expressão «Outro. Qual?» assinalado com uma cruz, mas sem qualquer sugestão ou comentário, o que sugere que o professor colaborante não leu o questionário na totalidade a que deveria responder. Por isso decidi excluir este questionário da minha amostra.

Com as primeiras questões do questionário foi pretendido realizar uma caracterização da amostra. Assim os dados basearam-se em três questões: o género, a idade e o tempo de serviço. Com vista á análise dos dados dos professores, utilizou-se o programa SPSS – versão 22.

Os seguintes quadros completam a caracterização da amostra.

<b>Género</b>			
		Frequência	Percentagem
Válido	Feminino	26	68,4
	Masculino	12	31,6
	Total	38	100,0

Tabela 1 – Género da amostra

Quanto ao género, os professores classificam-se como sendo 26 do sexo feminino, o que corresponde a uma percentagem de 68,4% da amostra do estudo. O sexo masculino faz-se representar em 12 professores, totalizando uma percentagem de 31,6% de professores.

<b>Idade</b>			
		Frequência	Percentagem
Válido	40-45	15	39,5
	46-50	10	26,3
	51-55	9	23,7

	56-60	3	7,9
	61-65	1	2,6
	Total	38	100,0

Tabela 2 – Idade da amostra

Respeitante à idade, a amostra apresenta as seguintes características: professores no intervalo dos 40 aos 50 anos a perfazerem uma percentagem de 65,8%, com 25 indivíduos entre estas faixas etárias, sendo que destes, 15 indivíduos têm entre 40 e 45 anos (39,5%). Dos 51 aos 55 anos surgem 9 professores, que corresponde a 23,7% do total da amostra. A idade menos representativa na amostra situa-se entre os 56 e os 65 anos, com 4 professores no total, perfazendo uma soma de 10,5% da amostra do meu estudo.

<b>Tempo serviço</b>			
		Frequência	Percentagem
Válido	6 a 10	1	2,6
	Mais de 10 anos	37	97,4
	Total	38	100,0

Tabela 3 – Tempo de serviço da amostra

Respeitante ao tempo de serviço dos docentes, o quadro acima é claro e inequívoco, apenas um professor possui menos de dez anos de experiência de lecionação, significando uma percentagem de 2,6% do total dos professores colaboradores no estudo, enquanto 97,4% dos professores, ou seja, 37 professores, apresentam dez ou mais anos de serviço acumulado ao longo da carreira docente.

## Instrumentos

A técnica de recolha de dados por mim utilizada foi o questionário. Com vista à obtenção das opiniões necessárias ao alcance do objetivo do estudo, que consiste em verificar se os professores têm ou não uma perceção idêntica acerca do grau de gravidade dos atos de indisciplina praticados na escola pelos alunos. O questionário foi copiado e adaptado, de uma dissertação de Mestrado, defendida pela Mestre Maria Madalena Pereira da Conceição da Costa, apresentado nas Faculdades de Psicologia e

Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. A autora do questionário, acima referida e as coautoras, foram contactadas pelo núcleo de estágio de EF da Escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos, no sentido de recebermos autorização para utilização e adaptação do estudo (ver anexo 2 e 3). Muito amavelmente a autora respondeu, colocando-nos à vontade para utilizar e/ou adaptar o referido questionário, colocando-se à disposição para supressão de eventuais dúvidas. Segundo Costa, (2012, p.67), “o processo de elaboração dos questionários envolveu uma fase prévia, em que se procedeu ao levantamento das situações de indisciplina mais recorrentes nos alunos de 2º e 3º ciclo, a partir das participações de ocorrências registadas na base de dados do gabinete de apoio ao aluno, da escola sede do agrupamento, durante o primeiro período do ano letivo 2011-12, ou seja entre setembro e dezembro de 2011”.

Ainda de acordo com Costa (2012, p.67), “após a recolha efetuada a partir dos registos dessa base de dados, decidiu-se agrupar as situações comportamentais em função de um dos dois tipos de espaços mais importantes na escola onde se dão as ocorrências: «na sala de aula», sendo o outro «fora da sala de aula». Posteriormente, foram classificadas com base na tipologia tripartida de Amado e Freire (2002): no respeitante ao cumprimento de regras; ao nível da relação dos alunos entre pares (colegas); e relativamente ao seu relacionamento com os adultos da escola, professores e funcionários em geral (assistentes operacionais e técnicos) ”.

A mesma autora refere ainda as principais vantagens na utilização do referido questionário: “através deste processo de levantamento e classificação, seleccionámos os atos de indisciplina e chegámos à definição de um conjunto de comportamentos que considerámos úteis para apresentar nos questionários e acerca dos quais pretendemos identificar as perceções dos professores”.

Como referido anteriormente, os questionários aplicados aos professores permitem recolher informações tendo em vista:

- A caracterização dos docentes, quanto ao sexo, idade e tempo de serviço;
- A identificação do grau de gravidade dos atos de indisciplina, percecionado pelos próprios;
- A frequência com que redigem participações por mau comportamento dos alunos e lhes levantam procedimentos disciplinares;
- A sua atuação em termos de controlo da disciplina;
- A sua proximidade com os alunos.

Relativamente ao grau de gravidade dos atos de indisciplina, a autora e coautoras do questionário decidiram-se a favor de uma escala de tipo *Likert*, de cinco posições. Acauteladas as questões éticas e devidas autorizações, precedeu-se à aplicação dos instrumentos, cujo preenchimento por parte dos professores aconteceu dentro da escola, no momento da entrega ou posteriormente, em casa, num ambiente controlado.

O questionário aplicado divide-se em três grupos, sendo o primeiro constituído por um conjunto de três questões referentes às características sociodemográficas e profissionais dos professores (sexo, idade, tempo de serviço). No segundo grupo de questões, aparece o quadro referente aos atos de indisciplina. Finalmente temos o terceiro grupo com quatro questões, relacionadas com o âmbito escolar e relacional (relativas à atuação de professores em situações de indisciplina e ao seu relacionamento com os alunos), cuja resposta é dada em função de uma escala de *Likert*.

### Análise da consistência interna

Entende-se por consistência interna o grau de uniformidade e coerência existente entre as respostas dos sujeitos aos diferentes itens que compõem o questionário. A consistência interna é geralmente medida através do coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), podendo variar entre 0 e 1. Geralmente é aceite que um  $\alpha$  de 0,6 a 0,7 indica fiabilidade das escalas utilizadas em cada um dos três grupos formados pelos atos da indisciplina: Cumprimento das regras; Relação do aluno com os colegas; Relação do aluno com os professores e funcionários.

No respeitante à escala que avalia a perceção dos professores acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos relativos ao cumprimento de regras constante da tabela 4, temos 13 itens. A escala apresenta um Alpha de Cronbach de 0,897. Este resultado permite-nos concluir que esta escala evidencia uma boa/excelente consistência interna.

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,897	,900	13

Tabela 4 – Consistência Interna da escala referente ao nível do cumprimento de regras

Na tabela 5 é apresentada a consistência interna da escala, referente à percepção dos professores acerca do grau de gravidade do conjunto dos atos de indisciplina relativos à relação do aluno com os colegas. Esta escala é constituída por 6 itens.

Esta escala apresenta um valor de Cronbach de 0,857. Podemos então concluir que a escala apresenta no seu conjunto uma boa/excelente consistência interna.

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,857	,865	6

Tabela 5 – Consistência interna da escala referente à relação do aluno com outros colegas

Analisando a consistência interna da escala relativa aos graus de gravidade medidos pelos professores, na sua percepção da relação dos alunos com funcionários e professores, a tabela 6 mostra que o total de itens é 12. Constatase que o valor de Alpha de Cronbach é de 0,932, permitindo afirmar também, que a escala apresenta uma boa/excelente consistência interna.

<b>Estatísticas de confiabilidade</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,917	,924	12

Tabela 6 – Consistência interna da escala referente à relação do aluno com funcionários e professores

## Procedimento

O desenvolvimento deste estudo está relacionado com a preocupação de longa data com a problemática do mesmo, que se afirma como problema estruturante da escola onde realizei estágio pedagógico. Nesse sentido, o primeiro passo passou por falar com a diretora da escola, Dra. Maria Eduarda Carvalho, solicitando uma autorização informal para levar a cabo o estudo. Assim, os questionários foram sendo adaptados ao longo do segundo período letivo, levando à sua aplicação já no terceiro

período. Decidi focar o estudo, que se encontra limitado aos comportamentos relacionados com a sala de aula, que me parecem mais pertinentes de ser classificados e são simultaneamente mais facilmente observados. Depois de entregues e recolhidos os questionários, o tratamento de dados iniciou-se em Maio de 2014, através do programa estatístico de computador IBM SPSS – versão 22, tendo-se constituído uma base de dados, onde integrei as variáveis necessárias à investigação. Depois de concluída a análise de consistência interna da amostra, o passo seguinte foi realizar o teste de normalidade da amostra de forma a apurar os testes a serem aplicados. O resultado do teste foi de 0,00, visto que os níveis de significância são inferiores a 0,05, os testes a utilizar são de natureza não paramétrica. Aplicou-se então o teste U de Mann-Whitney que permite comparação entre duas amostras independentes e o teste Kruskal Wallis que permite a comparação entre várias amostras independentes.

## Apresentação e Análise de resultados

No seguimento da aplicação dos questionários aos professores, após o lançamento dos dados, procedeu-se à análise dos resultados daí surgidos, mediante a utilização do referido programa SPSS, a partir da qual decorreu a criação dos quadros de resultados apresentados neste trabalho. Nesse sentido, estabeleceu-se o tratamento estatístico em duas fases, sendo a primeira a de estatística descritiva, a partir da qual se pretende apresentar os resultados dos questionários, relativamente a cada questão e ato comportamental avaliado.

Depois de concluída a análise estatística descritiva, procederemos à análise inferencial, com vista ao teste dos objetivos apresentados, ou seja para verificar se os objetivos formulados recebem apoio dos dados.

Para concluir o teste dos objetivos do estudo, compararemos a perceção que os professores têm do grau de gravidade dos atos de indisciplina cometidos pelos alunos.

Com o objetivo de comparar as perceções dos professores acerca da gravidade dos atos de indisciplina cometidos na escola pelos alunos, passamos a apresentar os resultados obtidos na sequência da aplicação dos questionários. No que concerne aos dados sociodemográficos e profissionais dos professores, os resultados obtidos nos questionários, relativamente ao sexo, à idade, e ao tempo de serviço, constam da caracterização da amostra e por esse motivo decidi não os incluir novamente.



<b>Freq_ participações disciplinares</b>			
		Frequência	Porcentagem
Válido	Nunca	3	7,9
	Raramente	32	84,2
	Frequentemente	3	7,9
	Total	38	100,0

Tabela 7 – Frequência de participações realizadas pelos professores

No quadro concernente às participações disciplinares realizadas pelos professores em sequencia da indisciplina dos alunos, temos três professores que afirmam nunca terem efetuado uma participação (7,9% da amostra), trinta e dois professores afirmam que já efetuaram alguma participação, embora raramente o façam, o que corresponde a uma percentagem esmagadora de 84,2% dos professores inquiridos. Por fim, temos três professores que afirmam realizar frequentemente participações disciplinares.

<b>Freq_procedimentos disciplinares</b>			
		Frequência	Porcentagem
Válido	Nunca	10	26,3
	Raramente	27	71,1
	Frequentemente	1	2,6
	Total	38	100,0

Tabela 8 – Frequência de procedimentos disciplinares iniciados pelos professores

Em relação à frequência com que os professores iniciam procedimentos disciplinares na escola, os professores alteram um pouco a resposta, afirmando neste item dez professores que nunca realizaram um procedimento disciplinar (26,3%), enquanto vinte e sete profissionais afirmam raramente o fazer (71,1%). Apenas um inquirido, correspondente a 2,6% da amostra, afirma realizar este tipo de procedimentos frequentemente.

<b>Ação controlo indisciplina</b>			
		Frequência	Percentage m
Válido	Pouco	2	5,3

	Exigente	17	44,7
	Muito	16	42,1
	Extremamente	3	7,9
	Total	38	100,0

Tabela 9 – Percepção do controlo da indisciplina

Nesta questão foi utilizada uma escala de *Likert* de 1 a 5, correspondendo 1 a “nada exigente”, 2 a “pouco exigente”, 3 a “exigente”, 4 a “muito exigente” e 5 a “extremamente exigente”.

As opiniões em relação à exigência relativamente aos comportamentos de indisciplina dividem-se. Nenhum professor se considera “nada exigente”. Dois professores (5,3%) afirmam-se pouco exigentes face a esta problemática, sendo que dezassete (44,7%) consideram-se exigentes para com o comportamento do aluno na sala de aula. Por sua vez, dezasseis docentes afirmam-se muito exigentes, correspondendo a uma percentagem de 42,1%. Para finalizar, três professores consideram-se extremamente exigentes em relação à indisciplina dos alunos, perfazendo um total de 7,9% da amostra.

Relação			
		Frequência	Percentagem
Válido	Neutro	6	15,8
	4	15	39,5
	Muito próximo	17	44,7
	Total	38	100,0

Tabela 9 – Percepção da relação com os alunos

Na classificação da relação que o professor tem com os alunos temos cinco itens: “distante (grau 1)”, “grau 2”, “neutro (grau 3)”, “grau 4” e “muito próximo (grau 5)”. De assinalar que encontramos aqui duas variáveis ausentes, sendo elas o “distante (grau 1)” e o “2”, ou seja nenhum dos professores inquiridos se percebe de relacionamento longínquo com os alunos. Temos então seis professores (15,8%) que demonstram uma posição neutra no que respeita ao relacionamento com os alunos, e quinze que se posicionam entre o neutro e o muito próximo, grau 4 numa escala de 1 a 5. Por fim temos dezassete professores que se consideram “muito próximos” dos alunos, que corresponde a uma percentagem de 44,7% da amostra.

## VI. Discussão dos resultados

Com o estudo concretizado, tentou-se compreender, numa perspetiva descritiva e comparativa, como percebem os professores da escola E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos a gravidade dos comportamentos de indisciplina e ainda, verificar se determinadas características sociodemográficas, escolares ou profissionais se encontram associadas às diferenças nas suas percepções. Para atingir este objetivo, foi proposto desenvolver uma investigação de carácter exploratório, em torno de uma amostra de professores, recorrendo a uma metodologia de natureza quantitativa, não experimental e descritiva.

Após o tratamento dos dados recolhidos, realizado no programa estatístico de computador IBM SPSS – versão 22, perante os resultados obtidos, baseados quer na estatística descritiva, quer na inferencial é importante formular algumas ideias e apresentar algumas conclusões, que serão enunciadas de seguida.

Com base nos dados relativos à percepção da gravidade dos atos de indisciplina ocorridos na escola em estudo, por parte dos alunos, é constatado:

Quanto à avaliação dos atos de indisciplina por parte dos professores e em função da reorganização dos mesmos em três níveis (baixo = 1 e 2 / médio = 3 / elevado = 4 e 5), constata-se:

Os itens do grupo “cumprimento de regras na sala de aula” receberam por parte dos professores uma avaliação maioritariamente situada nos graus 4 e 5, sendo que os comportamentos menos graves para os docentes são “levantar-se sem autorização do professor” com uma média de 3,70 graus, e “não trazer ou não tirar o material necessário para a aula” com 3,74 graus de média, sendo que para os professores, o comportamento menos gravoso na sala de aula é “ter uma postura incorreta/não saber estar sentado”, com 3,47 graus. Já no que respeita ao comportamento mais gravoso, os professores afirmam que “sair sem autorização” da sala de aula é o comportamento mais gravoso, sendo este classificado com 4,71 graus.

No grupo seguinte, “na relação (do aluno) com outros colegas”, os professores classificam o comportamento menos grave de 3,87 graus “falar alto para os colegas”, e o comportamento mais grave “bater/agredir fisicamente um colega”, com um grau médio de resposta de 4,76.

No último grupo, relativamente à “relação entre funcionários e professores”, a percepção dos professores sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos é grave, sendo que apenas um item assenta no nível médio, com 3,55 graus, sendo ele o “fazer comentários despropositados/desagradáveis”. Todos os outros itens deste grupo contam com classificações de grau 4 ou 5, estando os comportamentos mais gravemente percecionados pelos professores sinalizados: “ameaçar um professor ou usar um tom ameaçador”, com 4,82 graus e “fazer gestos obscenos”, também com 4,82 graus.

Na comparação de respostas em função do género, os resultados sugerem que os professores do sexo masculino têm uma maior percepção de gravidade nos itens. No grupo de “cumprimento de regras”, temos dez comportamentos que os professores consideram mais graves que as suas colegas do sexo feminino e apenas três que as professoras consideram mais graves em relação aos professores. No segundo grupo “na

relação com os outros/colegas”, os professores destacam-se, assinalando com maior gravidade cinco dos seis comportamentos analisados. No que respeita à “relação entre funcionários e professores”, os professores do sexo masculino percecionam mais gravemente dez dos doze comportamentos, quando as professoras apenas percecionam mais gravemente apenas dois dos comportamentos.

No que diz respeito à idade, o grupo etário que parece atribuir menor grau de gravidade aos comportamentos praticados pelos alunos é o grupo 61-65 anos, que maioritariamente classifica os comportamentos como menos graves, em comparação com os colegas mais novos. Por seu turno, grupo etário que tem uma perceção maior da gravidade dos comportamentos parece ser o grupo dos intervalos 51 a 55 anos e 56 a 60 anos.

A tendência, segundo os resultados deste estudo é para a perceção da gravidade dos comportamentos baixar à medida que aumenta o tempo de serviço do professor. Assim, com tempo de serviço entre 6 e 10 anos, temos os professores que maior perceção de gravidade têm sobre os comportamentos de indisciplina, sendo que classificam 26 dos 33 itens como de gravidade máxima, ou gravidade 5, numa escala de 1 a 5.

Quanto à relação entre exigência em relação à indisciplina, e perceção dos comportamentos dos alunos, temos 2 professores que se consideram “pouco exigentes”, 17 consideram-se “exigentes”, 16 classificam-se como “muito exigentes” e 3 como “extremamente exigentes”. Após análise dos dados verificamos que os professores que se classificam como “pouco exigentes” ou “exigentes” são os que percecionam os comportamentos com menor gravidade. Por sua vez, os professores “muito exigentes” e “extremamente exigentes” são também aqueles que classificam os comportamentos descritos no questionário como mais graves entre os professores inquiridos.

Em relação à estatística inferencial, todos os níveis de significância se encontram acima de 0,05, logo é possível afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a perceção da gravidade dos comportamentos dos alunos na sala de aula e a ação do professor em termos de controlo da indisciplina. De igual modo, podemos afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a perceção da gravidade dos comportamentos dos alunos na sala de aula e o relacionamento do professor com os alunos.

## VII. Conclusão

Este documento encontra-se dividido em duas partes. A primeira está relacionada com o estágio pedagógico e reflexão sobre todas as tarefas desenvolvidas. A segunda aparece em função da primeira, é o tema-problema desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico.

No âmbito do estágio é pretendido refletir sobre prática desenvolvida, as expectativas iniciais em relação ao estágio, as atividades desenvolvidas, a importância

da componente ética e profissional, a justificação de opções tomadas, bem realizar uma análise reflexiva geral sobre a prática pedagógica.

Na segunda parte deste relatório, é realizada uma fundamentação do tema-problema, onde se descreve o conceito de indisciplina, se enumeram as regras da sala de aula, e se reflete sobre a gestão da sala de aula. Fala-se também sobre a frequência e gravidade dos comportamentos indisciplinados. Procura-se também explicar as causas da indisciplina escolar e descrever alguns tipos de alunos indisciplinados e maneira de lidar com eles na aula. De seguida desenvolve-se o enquadramento metodológico da investigação, em que é explicado passo a passo o processo desde a contextualização do tema até à publicação dos resultados e respetiva análise e discussão.

O principal objetivo deste estudo de caso é que possa ser utilizado pelos professores da escola, ou por outros professores, como um guia a consultar para auxílio e manutenção do clima/disciplina necessário às aprendizagens dos alunos.

Os bons professores sabem que a sua competência específica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Refletem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança. Estanqueiro, (2010).

Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros. Estanqueiro, (2010).

Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos. Tem razão o pedagogo Rubem Alves: «Ensinar é um exercício de imortalidade». Estanqueiro, (2010).

## VIII. Bibliografia

- ✓ Amado, J. (1998). Pedagogia e atuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 35-55. IEP-Universidade do Minho.
- ✓ Amado, J.; Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*. Almedina, Coimbra.

- ✓ Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. 2ª Edição, Lisboa.
- ✓ Bento, Jorge Olimpo (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*.
- ✓ Brito, M. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório – Análise do comportamento de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. ISEF-UTL.
- ✓ Costa, M. (2012). *A Gravidade da Indisciplina: percepções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra.
- ✓ Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação. O papel dos professores*. Editorial Presença, 1ª edição, Lisboa.
- ✓ Godinho, M.; Mendes, R.; Barreiros, J. *Informação de retorno e aprendizagem*. Horizonte. Lisboa: livros horizonte, v. 11, n. 66, p. 217-220, mar./abr. 1995.
- ✓ McGown, C. *O ensino da técnica desportiva*. Treino desportivo. ii série, n. 22, p. 15-22, dez. 1991.
- ✓ Machado, A. A. (1995). *Interação: um problema educacional*. De Lucca, E. Psicologia educacional na sala de aula. Litearte.
- ✓ Mendes, F. (1995). *Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função do tipo de objetivos e da matéria de ensino*. Horizonte, 15 (3), 49-55.
- ✓ Moreira, M. (1998). *Análise das decisões pré-interativas e interativas em professores expert e principiantes relativamente á dimensão instrução*. Dissertação de Mestrado FMH-UTL.
- ✓ Piérnon, Maurice (1996). *Formação de professores – aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Edições FMH, Lisboa.



- ✓ Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company
- ✓ Silva, P. (2000). *A indisciplina na aula de Educação Física. Estudo comparativo entre professores do Ensino Secundário e professores do Ensino Básico do distrito de Coimbra*. Monografia de Licenciatura. FCDEF-UC.

## ANEXOS

**Anexo 1** – Questionário aplicado aos professores

**Questionário de opinião – Aos Professores de 2º,3º Ciclo e Secundário.**

O presente questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, 2013/2014, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, e com ele, pretende-se conhecer o grau de gravidade com que classifica os atos de indisciplina que acontecem na escola, para uma melhor interpretação dos mesmos.

Para responder, coloque uma cruz (X) no quadrado que melhor traduz a sua opinião.

Todas as suas respostas são anónimas e confidenciais e pretende-se que sejam o mais sinceras possível.

**Muito obrigado pela sua colaboração.**

1. Sexo: M  F

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Tempo de serviço: 1 a 5 anos  6 a 10 anos  11 ou mais anos

#### 4. Gravidade dos comportamentos

Da lista a seguir, indique a sua opinião sobre o grau de gravidade dos atos de indisciplina praticados por alunos, considerando que:

- O grau 1 é o menos grave;
- O grau 5 é o mais grave.

<b>ATOS DE INDISCIPLINA/ COMPORTAMENTOS/ ATITUDES</b>		<b>Grau 1 (menos grave)</b>	<b>Grau 2</b>	<b>Grau 3</b>	<b>Grau 4</b>	<b>Grau 5 (mais grave)</b>
<b>Ao nível do cumprimento de regras</b>						
<b>NA SALA D AULA</b>	1. Entrar aos gritos					
	2. Interromper e falar alto constantemente					
	3. Cantar a meio da aula					
	4. Andar ou correr pela sala					
	5. Levantar-se sem autorização do professor					
	6. Passar o tempo a rir					
	7. Passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas					
	8. Atirar papéis ou pedaços de borracha					
	9. Escrever ou riscar a mesa de trabalho ou a cadeira					
	10. Passar o tempo a distrair os/as colegas					
	11. Não trazer ou não tirar o material necessário para a aula					
	12. Ter uma postura incorreta / não saber estar sentado					
	13. Sair sem autorização					
	14. Outro. Qual? _____					
<b>Na relação com outros/as colegas</b>						
<b>NA SALA D AULA</b>	15. Entrar em conflito verbal com outro/a colega					
	16. Entrar aos empurrões aos/às colegas					
	17. Falar alto para os/as colegas					
	18. Fazer gestos ofensivos					
	19. Insultar/chamar nomes/agredir verbalmente um/a colega					
	20. Bater / agredir fisicamente um/a colega					
21. Outro. Qual? _____						
<b>Na relação com funcionários/as e professores/as</b>						
<b>NA SALA D AULA</b>	22. Recusar-se a trabalhar / fazer os exercícios da aula					
	23. Fazer comentários despropositados / desagradáveis					
	24. Brincar com objetos desnecessários					
	25. Dizer um palavrão					
	26. Gozar com o professor					
	27. Ameaçar o professor ou usar um tom ameaçador					
	28. Fazer gestos obscenos					
	29. Protestar com o/a professor/a					
	30. Mandar calar o/a professor quando ele/a chama a atenção					
	31. Tentar boicotar a aula					
	32. Bater com a porta quando o/a professor/a manda sair					
	33. Sair / abandonar a sala sem autorização					
34. Outro. Qual? _____						

**5. Com que frequência redige participações por mau comportamento dos alunos?**

Nunca  Raramente  Frequentemente  Muito Frequentemente

**6. Com que frequência levantou um procedimento disciplinar a alunos?**

Nunca  Raramente  Frequentemente  Muito Frequentemente

**7. Como considera a sua ação em termos de controlo da indisciplina?**

Nada exigente  Pouco Exigente  Exigente   
Muito Exigente  Extremamente exigente

**8. Como classifica o seu relacionamento com os alunos em geral?**

Distante						Muito Próximo
----------	--	--	--	--	--	---------------

**Muito obrigado pela sua participação!**

**Anexo 2** – Autorização para utilização e adaptação dos questionários.

Procurar no correio

Pastas

- A Receber 3
- Arquivo
- Lixo 39
- Rascunhos 16
- Enviado
- Eliminado
- Nova pasta

- Arquivo
- Lixo 39
- Rascunhos 16
- Enviado
- Eliminado
- Nova pasta

No dia 28 de Maio de 2014 às 22:42, eva oliveira <[redacted]@hotmail.com> escreveu:

Exma. Sra. Mestre Maria [redacted] Costa

Somos três alunos do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, orientados pela Professora Doutora Maria João Campos, em estagio no Agrupamento de Escola Básica 2,3/5 DR. Daniel de Matos.

No âmbito do nosso relatório de estagio temos de elaborar um questionário sobre a indisciplina na escola. Neste sentido, efetuamos uma pesquisa no repositório da Universidade de Coimbra e encontramos a sua Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, apresentada às Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e de Economia da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação das Professoras Doutoradas Armanda Pinto Mota Matos e Cristina Maria Coimbra Vieira.

Após análise do seu questionário verificamos que o mesmo se enquadra no nosso estudo. Assim sendo, solicitamos a autorização para adaptação do mesmo e sua utilização.

Mais informamos que obtivemos o seu email através da Professora Doutora Armanda Matos.

Agradecemos desde já a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Núcleo estágio de Educação Física  
Eva Oliveira  
Luís Vale  
Rosa Fernandes

### Anexo3 – Resposta da autora do questionário ao pedido de utilização do mesmo

Procurar no correio

Pastas

**A Receber** 3

Arquivo

Lixo 39

Rascunhos 16

Enviado

Eliminado

[Nova pasta](#)

---

Date: Sat, 31 May 2014 18:45:15 +0100  
Subject: Re: Urgente - Núcleo de estágio de Educação Física Vila Nova de Poiares  
From: [redacted]@posta@gmail.com  
To: eva [redacted]@hotmail.com

**Caros estagiários,  
Eva Oliveira, Luís Vale e Rosa Fernandes,**

Em relação ao assunto do questionário usado na minha tese de mestrado, fui também contactada pela Professora Doutora Armanda Matos (uma das minhas orientadoras) e é óbvio que autorizo que o mesmo seja utilizado por quem dele necessitar. Suponho que poderei fazê-lo desta forma, via e-mail; não sei se deve haver algum formalismo em específico para o efeito, mas sugiro que vejam com a vossa orientadora.

No entanto, e também por sugestão das minhas orientadoras, que considero como co-autoras da tese, proponho que haja (no vosso trabalho) referência à minha/hossa autoria dos questionários, porque de facto não foram adaptados de ninguém.

Disponibilizo-me para qualquer dúvida surgida.

Atenciosamente, com os votos de um bom trabalho,

Madalena Costa

---

© 2014 Microsoft   Termos   Privacidade e cookies   Programadores   Português (Portugal)