

Maria Azevedo Mendes Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2º
E 3º CICLOS C/ SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO JUNTO DA
TURMA DO 9ºA NO ANO LETIVO 2015/2016**

A indisciplina na sala de aula: perceção dos docentes

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho 2016



Maria Azevedo Mendes Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2º E 3º CICLOS C/ SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO
CORVO JUNTO DA TURMA DO 9ºA NO ANO LETIVO 2015/2016**

A indisciplina na sala de aula: perceção dos docentes

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

Orientador: Mestre Miguel Fachada

Coimbra

2016

Esta obra deve ser citada como: Rodrigues, M. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º ciclos c/ secundário José Falcão de Miranda do Corvo junto da turma do 9ºA no ano letivo 2015/2016*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Maria Azevedo Mendes Rodrigues, aluna n.º 2011149047 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 art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

14 Junho 2016

Maria Azevedo Mendes Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e aos meus irmãos pelo apoio, pelo amor, pela paciência, pela compreensão e pela educação que me deram.

Aos meus restantes familiares, por todo o carinho e confiança que me deram nesta fase tão importante para mim.

Aos meus amigos, pela paciência, pelos conselhos, pelo apoio, pelos sorrisos e por todos os momentos bem passados. Em especial à Matilde Pereira por toda a animação durante os períodos mais críticos, à Cátia Oliveira por ter sido o meu anjo da guarda informático.

Ao meu namorado, pela sua paciência, compreensão, ajuda e força nos momentos mais difíceis. Por todo o carinho e incentivo, pois não me deixou desistir e ajudou-me a terminar esta fase importante da minha vida.

Ao meu colega de estágio Guilherme Monteiro, por me ter acompanhado durante todo o ano e em todas as viagens de carro, por toda a ajuda e amizade.

Às minhas companheiras de trabalho Márcia Sábio e Filipa Henriques, por todas as noites passadas em claro e todos os momentos de distração, que foram fundamentais para continuar este caminho com ânimo e entusiasmo.

À orientadora da escola, professora Diana Melo, pela ajuda, orientação, amizade e por todos os conhecimentos que me transmitiu, tanto a nível pedagógico como humanos.

Ao orientador da faculdade, professor Miguel Fachada, pelo apoio, orientação, amizade e principalmente por todas as críticas que realizou ao meu trabalho, que me ajudaram a evoluir e a querer continuar.

Por último, aos meus alunos, por todo o carinho, amizade e por todas as aprendizagens que adquiri através das suas traquinices.

A todos fica o meu mais sincero

Obrigado

“A disciplina é a chama refinadora através
da qual o talento se transforma em
capacidade”

Roy Smith

RESUMO

O Estágio Pedagógico surge no fim de um ciclo de estudos. O seu principal objetivo é colocar o aluno numa situação real de contexto escolar, onde este vai poder aplicar todo o seu conhecimento teórico sobre a prática pedagógica. Ao longo do seu primeiro ano como docente, o professor estagiário irá deparar-se com diversas dificuldades, nas diferentes dimensões pedagógicas que constituem a prática educativa. Estas irão exigir um trabalho crítico e reflexivo por parte do novo professor. Todas as aprendizagens provenientes da experiência pedagógica com a turma A do 9º ano da Escola Básica 2º e 3º Ciclos c/ Secundário José Falcão de Miranda do Corvo, no ano letivo de 2015/2016, são apresentadas no presente relatório de estágio. Este surge com o intuito de concretizar uma reflexão crítica de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo. Primeiramente será apresentada uma contextualização escolar da prática pedagógica desenvolvida, onde serão analisadas as características da escola, do grupo disciplinar e da turma onde foi realizado o Estágio Pedagógico, adequando o processo pedagógico às mesmas. Seguidamente serão descritas e analisadas as atividades desenvolvidas, justificando as decisões tomadas nas várias dimensões pedagógicas. Na parte final deste relatório será realizado o aprofundamento do tema selecionado, respeitante à perceção dos docentes em relação à indisciplina dos alunos na sala de aula.

Palavras-Chave: Professor Estagiário. Prática Docente. Processo Ensino-Aprendizagem. Indisciplina. Perceção Docente.

ABSTRACT

The Pedagogical Training has as its basis the end of a cycle of studies. Its main objective is to place the student in a real situation of school context, where he/she will be able to apply his/her theoretical knowledge on educational practice. During his/her first year as a professor, the trainee teacher will face a number of difficulties in all the different dimensions that constitute the educational practice. Such difficulties will demand a critical and reflective effort from the aspiring teacher. All the learnings from the pedagogical experience with class A from the 9th grade of Escola Básica 2º e 3º Ciclos c/ Secundário José Falcão de Miranda do Corvo in the academic year 2015/2016 will be described in the present internship report. This report has as its purpose the completion of a critical reflection of all the pedagogical activities that took place during the academic year. Firstly, it will be presented a contextualization of the pedagogical work carried out whereby the characteristics of the school, the disciplinary group and the class where the Pedagogical Training was developed will be analyzed, adapting the pedagogical process to such characteristics. Secondly, the activities developed within the internship will be described and analyzed, duly justifying the decisions taken in the different educational dimensions. The final part of this report is reserved for the further development of the selected theme, which is related with the perception of teachers regarding the indiscipline of students in the classroom.

Keywords: *Trainee teacher. Teaching practice. Teaching-learning process. Indiscipline. Teaching perception.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	IX
<i>ABSTRACT</i>	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	3
1. Expetativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI).....	3
2. Contexto e Condições Escolares	4
2.1. Caraterização da Escola.....	4
2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar	5
2.3. Caraterização da turma A do 9º ano.....	6
CAPÍTULO II – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA.....	9
1. Planeamento	9
1.1. Plano Anual	10
1.2. Unidades Didáticas.....	12
1.3. Planos de Aula.....	14
2. Realização	16
2.1. Instrução.....	17
2.2. Gestão	20
2.3. Clima/disciplina.....	21
2.4. Decisões de ajustamento	22
3. Avaliação.....	24

3.1.	Avaliação diagnóstica	25
3.2.	Avaliação formativa.....	26
3.3.	Avaliação sumativa	26
4.	Experiências e aprendizagens efetuadas enquanto estagiária (nível profissional e pessoal)	28
5.	Compromisso com as aprendizagens dos alunos	29
6.	Dificuldades e necessidades de formação	30
6.1.	Dificuldades sentidas e formas de resolução	30
6.2.	Importância da formação contínua.....	31
7.	Atitude Ética-Profissional.....	32
8.	Questões Dilemáticas.....	33
9.	Conclusões referentes à formação inicial	34
9.1.	Prática pedagógica supervisionada	34
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA		37
1.	Contextualização do tema de aprofundamento.	37
2.	Objetivo do Estudo	37
3.	Enquadramento Teórico	38
3.1.	O professor e a sua prática (relação professor-aluno)	38
3.2.	Ciclo de vida do professor.....	39
3.3.	A indisciplina na sala de aula	41
4.	Metodologia	46
4.1.	Caraterização da Amostra.....	46

4.2.	Procedimentos.....	48
5.	Análise e discussão de resultados	49
5.1.	Análise Descritiva	49
5.2.	Diferenças nas respostas em função do tempo de serviço	55
6.	Síntese Conclusiva.....	62
	Bibliografia.....	64
	Anexos	66

LISTA DE QUADROS

Tabela 1- Frequência e percentagem (%) do gênero da amostra	46
Tabela 2- Frequência e percentagem (%) dos ciclos de estudo da amostra.....	47
Tabela 3- Frequência e percentagem (%) dos tempos de serviço da amostra	47
Tabela 4- Frequência e percentagem (%) das disciplinas lecionadas pela amostra	48
Tabela 5- Frequência e percentagem (%) dos fatores dos episódios de indisciplina	49
Tabela 6- Percentagem (%) das classificações dos comportamentos consoante a sua gravidade	51
Tabela 7- Frequência (N) da ordenação dos nove comportamentos por grau de gravidade	52
Tabela 8- Frequência (N) e percentagem (%) da pergunta 8, se os comportamentos desta são ou não indisciplina	54
Tabela 9- Índice de significância estatística para a variável tempo de serviço e a pergunta 6.....	55
Tabela 10- Posição das categorias do tempo de serviço em relação ao comportamento "Trocar mensagens e papelinhos"	56
Tabela 11- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "0-10" e "31-40" da variável tempo de serviço	56
Tabela 12- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "0-10" e "21-30" da variável tempo de serviço	56
Tabela 13- Índice de significância estatística para a variável tempo de serviço e a pergunta 7.....	58
Tabela 14- Posição das categorias do tempo de serviço em relação ao comportamento "Trocar mensagens e papelinhos", ordenação	58

Tabela 15- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "11-20" e "31-40" da variável tempo de serviço.....	59
Tabela 16- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "21-30" e "31-40" da variável tempo de serviço.....	59
Tabela 17- Índice de significância estatística para a variável tempo de serviço e a pergunta 8.	60

LISTA DE ABREVIATURAS

A: Avançado

CN: Ciências Naturais

E: Elementar

EF: Educação Física

EMR: Educação Moral e Religiosa

EMusical: Educação Musical

ET: Educação Tecnológica

EV: Educação Visual

FQ: Físico-Química

Fran: Francês

Geo: Geografia

HGP: História e Geografia de Portugal

Hist: História

I: Introdutório

Ing: Inglês

Mat: Matemática

Port: Português

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, e tem como principal objetivo analisar e refletir sobre todas as atividades e aprendizagens efetuadas no âmbito da prática docente ao longo do ano letivo 2015/2016.

O nosso estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo, com a turma A do 9.º ano, sob a orientação da Professora Diana Melo e com a supervisão do Mestre Miguel Fachada.

Depois de muito trabalho e de muitos anos a ansiar pelo momento em que desempenharíamos o papel de professor, neste ano foi-nos proporcionado o tempo e as condições necessárias para realizarmos esse tão esperado compromisso. Este privilégio de intervir no desenvolvimento dos mais novos, principalmente na nossa turma, e de contactar com a comunidade escolar proporcionou novos desafios que levaram a novas aprendizagens e à criação de novos conhecimentos. Esta última etapa da nossa formação como futuros docentes é realmente muito importante, pois só neste tempo é que conseguimos compreender a realidade da escola e do papel do professor. Apenas quando nos colocamos na situação de professor é que ficamos a saber todo o trabalho que se exige ao docente para atingir o seu objetivo da melhor forma, isto é, transmitir aos alunos o seu conhecimento para que estes consigam ter um desenvolvimento positivo. Com a integração num grupo de docentes profissionais, conseguimos ainda obter novas aprendizagens, aumentando assim as nossas competências a nível profissional.

Com o objetivo de facilitar a consulta e análise, o relatório de estágio encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, será realizada uma contextualização da escola e das suas condições, necessária para perspetivar a adequação do processo pedagógico à escola e à turma. No segundo capítulo, será realizada uma análise descritiva e reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, enumerando as aprendizagens realizadas, principais dificuldades,

necessidades de formação e a prestação na dimensão ético-profissional. No último capítulo, será realizado o aprofundamento do Tema-Problema que foi escolhido, analisando a percepção dos professores em relação à indisciplina dos alunos na sala de aula, tendo em conta os seus tempo de serviço.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

1. Expetativas Iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)

No início da nossa formação, já sabíamos que a área em que nos queríamos especializar dentro do ramo do Desporto, depois de acabar os três anos de licenciatura, seria a do ensino. Ao longo dos três anos e após obter mais conhecimentos sobre as outras áreas ligadas ao Desporto, começámos a ter dúvidas de que realmente a área do ensino seria a melhor a seguir. No fim desses anos e após uma reflexão sobre os prós e contras de cada área, optámos por entrar na área do ensino, visto que esta seria a única que nos permitiria no futuro sermos professores de Educação Física.

Durante o primeiro ano desta nova etapa da nossa formação académica e da nossa formação como futuros professores, foi-nos proporcionado exercitar os conteúdos teóricos de todo o processo de ensino-aprendizagem e do funcionamento básico da escola. Apesar de nos terem sido fornecidos meios para aumentarmos o nosso conhecimento teórico sobre a ação pedagógica, achamos, ainda assim, que não houve meios suficientes para pôr em prática as aprendizagens que íamos adquirindo e os que houve não foram muito eficazes. No segundo ano da nossa formação como novos docentes, foi-nos proposto aplicarmos todo o conhecimento que adquirimos, ao longo da nossa formação académica, na realização do Estágio Pedagógico.

Antes do início do Estágio Pedagógico, as nossas expetativas eram muitas, mas os nossos receios eram muito mais, pois nunca nos fora possibilitado contactar com a realidade escolar. Surgiram-nos perguntas como “Será que vamos conseguir controlar a turma?”, “Será que vamos conseguir impor respeito na turma?”, “Será que estamos realmente preparados a nível de conhecimentos das diversas modalidades?”. Todas estas perguntas e outras mais foram surgindo na nossa cabeça. Mas, por outro lado, surgia também uma grande vontade de começar a lecionar e de começar a intervir no desenvolvimento, quer físico, quer psicológico dos alunos, pois achamos que o professor tem de se preocupar com a melhoria física dos alunos, mas também desenvolver atitudes éticas e sociais, estabelecendo relações com o professor e os colegas de cooperação e de inclusão, entre outras vertentes.

A integração na comunidade escolar, principalmente o contato com os professores do grupo disciplinar de Educação Física, foi uma mais-valia para nós pois com ajuda destes adquirimos novas aprendizagens e ficámos a conhecer diferentes métodos de trabalho, conseguindo reconhecer os pontos fortes e os pontos fracos de cada um. Através do contato com os diversos elementos da comunidade escolar, expandimos e integrámos diversos conhecimentos de diferentes áreas.

2. Contexto e Condições Escolares

2.1. Caracterização da Escola

Atendendo ao contexto histórico é importante referir que a presente escola – Escola Básica 2,3 c/ Ensino Secundário José Falcão de Miranda do Corvo – foi criada como Preparatória em 1972, com o nome de José Falcão, patrono da referida Vila. Depois da Revolução de 25 de Abril de 1974 e durante vários anos a Escola passou a designar-se "Escola C + S de Miranda do Corvo". Só a partir de 24 de Julho de 1993, por decisão do Governo e com base numa proposta do Conselho Diretivo de então, a Escola voltou a ter como patrono José Falcão, passando a denominar-se "Escola C + S José Falcão, Miranda do Corvo". No ano letivo de 1997/98, pelo facto de incluir os três graus de ensino, e a pedido do Conselho Diretivo, o nome da Escola passou para "E.B. 2,3 c/ Ensino Secundário José Falcão, Miranda do Corvo", sendo a Sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo desde 2003.

De referir que, durante o ano letivo de 2005/2006, a Escola foi reconstruída, ou seja, todas as infraestruturas foram demolidas, com exceção de um dos Blocos que, depois de algumas obras de recuperação, é agora o Bloco C. No espaço da "escola antiga" construíram-se três novos edifícios:

- Bloco A: logo à entrada da Escola, onde funcionam os serviços administrativos, o Conselho Executivo, o Bar, a sala dos alunos, a sala dos professores e dos diretores de turma, o PBX, a reprografia, os serviços de Psicologia, o SASE e algumas salas de aula.

- Bloco B: situa-se atrás do Bloco A e aqui funcionam a Biblioteca, os serviços de Apoio Educativo e salas de aula.
- Bloco C: único pavilhão que não foi construído de raiz. Aqui funciona a maioria das aulas.
- Cantina, que se situa atrás do Bloco B.

A nova escola entrou em funcionamento no início do ano letivo de 2006/2007.

Quanto à sua localização geográfica, a escola situa-se no centro da Vila de Miranda do Corvo.

A população escolar foi constituída, no presente ano letivo 2015/2016, por 978 indivíduos, dos quais 798 são alunos, 122 docentes – 13 professores constituem o Grupo de Educação Física (incluindo os 4 elementos do Núcleo de Estágio) – e 48 funcionários. As atividades letivas organizam-se, de 2.^a a 6.^a feira, das 08h30 às 18H00.

Para a prática das atividades físicas e desportivas desenvolvidas no âmbito da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar, a escola disponibiliza seis espaços desportivos, sendo que em cada um existe material para as unidades curriculares que estão pré-definidas para serem realizadas nos mesmos. Três dos espaços disponibilizados encontram-se no Pavilhão Gimnodesportivo, pois este está dividido em três partes, respectivamente alocadas a uma modalidade, não sendo isto, no entanto, obrigatório. O espaço G1 é principalmente destinado à realização de voleibol, o G2 à prática de *badminton* e o G3 à prática de ginástica. Outro espaço que a escola disponibiliza é o ringue, que fica situado fora da escola. Este denomina-se R2 e é fundamentalmente destinado à prática de futebol. Os outros dois espaços encontram-se dentro da escola e são denominados de A1 e o ringue R1, destinado principalmente à prática de atletismo e de basquetebol, respetivamente.

2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física da escola onde nos encontramos a realizar o Estágio Pedagógico tem 13 professores, incluindo o núcleo de estágio de Educação Física composto por quatro professores estagiários. A este grupo está destinado a

orientação e coordenação do desporto escolar, bem como a gestão de todas as atividades desportivas na escola. Acresce a elaboração da rotação de espaços pelas turmas e as regras de utilização dos mesmos. A cada turma está destinado um espaço para cada aula, sendo fornecido ao professor o direito de usufruir de todo o espaço, não tendo a obrigação de o partilhar. São permitidas permutas do espaço de aula, desde que acordadas pelos professores das turmas envolvidas.

Este grupo de professores foi bastante recetivo à nossa presença e integrou-nos da melhor maneira possível. Sempre que necessitámos da ajuda, qualquer um dos professores mostrou-se disponível e sempre muito prestável. Consideramos que é um grupo unido, organizado, pois cada um tem a sua função e cumprem-na da melhor forma.

2.3. Caraterização da turma A do 9º ano

A turma A do 9º ano da Escola Básica 2º e 3º Ciclos c/Secundário José Falcão de Miranda do Corvo era constituída por 17 alunos, sendo nove do género feminino e oito do sexo masculino. A turma integrou um aluno com necessidades educativas especiais. As idades dos alunos da turma estiveram compreendidas entre os 13 e 16 anos. A média das idades da turma era de 14 anos (dados retirados das fichas individuais dos alunos, preenchidas no dia 6 de Outubro de 2015).

A turma apresenta em termos físicos apresentou um desempenho heterogéneo e que mudou consoante a modalidade. Em algumas modalidades podemos considerar que a turma teve um desempenho motor homogéneo, tal como a patinagem e o atletismo. No que diz respeito ao comportamento dos alunos, podemos dizer que era uma turma muito conversadora e irrequieta, mas não era de todo desrespeitosa. Os alunos que perturbavam mais o funcionamento da aula eram os alunos que tinham um desempenho motor melhor. Isto pode dever-se ao facto de os alunos se saturarem muito rapidamente das tarefas, por estas não terem sido muito motivantes para eles, ou seja, não terem sido desafiantes. A turma revelou gostar da prática desportiva, não havendo nenhum aluno que tenha referido não gostar das aulas de educação física. Os alunos mostraram mais empenho e motivação nas modalidades coletivas tais

como andebol e voleibol. Nas modalidades individuais não mostraram tanto empenho, à exceção do *badminton*. Mais de metade dos alunos da turma praticava um desporto, desde futebol, *trail* e ballet, revelando um empenho motor elevado.

O aluno com necessidades educativas especiais era um aluno muito irrequieto, perturbador e por vezes mal-educado. O aluno não realizou grande parte das aulas pois não queria participar nestas. Este só realizou as aulas da modalidade de que gostava. Quando o aluno realizava as aulas era muito difícil incluí-lo num grupo porque a turma não era acolhedora e o aluno também arranjava sempre problemas com algum colega. Juntamente com a orientadora, concluímos que este aluno necessitaria de uma assistente operacional sempre com ele para realizar exercícios individualizados. Posto isto, em algumas aulas, o núcleo de estágio revezou-se e realizou algumas aulas com o aluno. Estas aulas correram bem e o aluno até mostrou ter um bom desempenho motor.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

Ao longo da sua carreira profissional é exigido ao professor que este realize uma análise e reflexão das diversas atividades de ensino-aprendizagem que compõem a prática pedagógica. Esta prática é classificada em três competências profissionais: o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Seguidamente serão referenciadas as atividades que desenvolvemos ao longo do ano letivo, em cada uma das competências da prática pedagógica.

1. Planeamento

“Os professores competentes são aqueles que tomam decisões mais planeadas e procuram organizar melhor as situações de aprendizagem, de modo que os estudantes demorem menos tempo e que produzam melhores realizações”

(Tani *et al*, 2006, p.198)

Para que o ensino seja eficaz e adequado a cada turma, tem ser elaborado o planeamento da prática pedagógica, pois é através deste que o professor se irá guiar para organizar e coordenar as atividades pedagógicas, de modo a promover o desenvolvimento global dos alunos.

Um dos pontos fundamentais desta planificação foi a caracterização de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para conseguirmos realizar esta caracterização foi necessário recolher dados sobre a escola, o meio e a turma onde iríamos desenvolver a nossa prática educativa.

Esta dimensão estimulou em nós uma grande capacidade de reflexão e análise crítica, pois quando planificamos temos de ter em conta diferentes variáveis, desde os objetivos, os conteúdos e a contextualização da escola, não podendo privilegiar ou

sobrepôr alguns valores em detrimento de outros. Para isso, temos de conseguir relacioná-los de forma harmoniosa.

O planeamento no estágio pedagógico foi desenvolvido em três níveis: nível macro (plano anual da turma), nível meso (unidades didáticas), nível micro (planos de aula). De seguida, iremos apresentar as atividades de planeamento desenvolvidas nos três níveis referidos anteriormente, com as devidas reflexões.

1.1. Plano Anual

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

(Bento, 1998, p.67)

Para conseguir organizar da melhor forma a nossa prática pedagógica, tivemos que elaborar logo no início do ano o plano de aula. Este tem de ser adequado às características da escola, do meio e da turma de cada estagiário. Depois da distribuição das turmas por cada estagiário, foi-nos atribuída a turma A do 9º ano. De forma a adaptar o plano anual à turma em questão recolhemos informações relativas àqueles níveis de abordagem.

A primeira etapa da elaboração deste documento concentrou-se na seleção de matérias que seriam lecionadas durante o ano letivo. De modo a conseguirmos definir quais as unidades didáticas a abordar, tivemos em conta a rotação de espaços, os recursos materiais disponíveis em cada espaço e o Projeto Curricular de Educação Física. Devido ao atraso da elaboração da rotação de espaços pelo grupo disciplinar, em conjunto com a professora Diana Melo definimos as matérias a abordar, para posteriormente, quando a rotação de espaços fosse disponibilizada, analisar e realizar a distribuição das matérias pelos três períodos letivos.

Na escola em que realizámos a nossa prática pedagógica o grupo disciplinar é de grande dimensão em relação aos espaços disponíveis, o que se repercute negativamente na elaboração dos horários. Relativamente aos tempos em que lecionávamos as nossas aulas a probabilidade de haver um espaço livre era muito pouca, ou seja, tínhamos sempre de nos sujeitar ao espaço que nos tinha sido destinado. Ainda assim, nas aulas de 90 minutos tivemos sempre um espaço disponível. Uma condicionante importante consistiu em que cada um desses espaços tem pré-definido a matéria a lecionar e o seu respectivo material, o que obrigou a distribuir as unidades didáticas pelo espaço e material que tínhamos disponíveis. Apesar de haver esta predefinição das modalidades a realizar em cada espaço o professor tem a liberdade de escolher outra modalidade, mas estará sempre condicionado ao material que tem disponível. Após analisar a rotação de espaços e todas as suas condicionantes, conseguimos definir as unidades didáticas que seriam lecionadas em cada período do ano letivo. Devido principalmente às condições climáticas, o quadro de unidade didáticas foi sofrendo alterações ao longo do ano.

O passo seguinte, após a escolha e distribuição das unidades didáticas, foi a definição do número de aulas em cada unidade. Cada unidade tinha uma duração prevista de 5 semanas e a partir dessa duração calculámos o número de aulas. No nosso caso foi fácil, pois como não podíamos trocar livremente de espaço e tínhamos de lecionar a matéria consoante o mesmo, o número de aulas para cada unidade didática dependeu sobretudo da rotação condicionada de espaços. Adiantamos, face a esta experiência, que o ideal teria sido definir o número de aulas consoante a evolução dos alunos em cada modalidade, ou seja, nas modalidades que os alunos tivessem mais dificuldades o número de aulas seria maior.

Na primeira fase do plano anual, quando tivemos de definir quais os objectivos de cada unidade didática, como não tínhamos qualquer conhecimento sobre o nível de desempenho motor dos alunos e sobre quais as modalidades que tinham sido abordadas no ano anterior, tivemos de consultar e analisar as Metas de Aprendizagens para definir os objetivos.

O nosso Núcleo de Estágio realizou a sua prática educativa utilizando a diferenciação pedagógica, ou seja, nas aulas dividíamos os alunos por níveis de desempenho e criávamos exercícios diferentes para cada nível. Para conseguirmos enquadrar os alunos em um nível de desempenho, antes de iniciar uma unidade didática definíamos

sempre os objectivos específicos da mesma, tendo sempre em conta os objectivos das Metas de Aprendizagens.

Em todos os períodos do ano letivo houve uma discrepância, em pelo menos uma unidade didáctica, entre o número de aulas previstas e o número de aulas lecionadas. Isto deveu-se ao facto de algumas aulas terem sido disponibilizadas para atividades da escola.

No decorrer do ano letivo, como referimos anteriormente, foram realizadas alterações no plano anual, acentuando o seu carácter “humanista” e “personalizado”, pois foi possível reformulá-lo aquando de situações inesperadas e reajustá-lo às necessidades dos alunos ao longo do ano letivo.

Relativamente ao aluno portador de um currículo específico individual, a pedido das professoras de educação especial, foi necessário elaborar um plano anual específico. A nosso ver este plano específico foi essencial porque o aluno realiza um número ínfimo de aulas, não sendo possível avaliá-lo da mesma maneira que os seus colegas.

1.2. Unidades Didáticas

Um dos pontos do planeamento são as unidades didáticas. Estas constituem o nível meso da prática pedagógica. De modo a que a sua planificação seja correta e coerente, é preciso ter em conta o que foi definido ao nível do processo pedagógico no plano anual, pois só assim é possível elaborar unidades didáticas adequadas ao contexto da prática.

A escolha das unidades didáticas foi realizada em conjunto com o núcleo de estágio e a professora Diana Melo tendo em consideração as condicionantes acima referidas. Posto isto, foram abordadas no 1º período as modalidades de andebol e voleibol, no 2º período futsal, patinagem e *badminton*, e no 3º período atletismo, salto em comprimento, corrida de velocidade e ginástica de aparelhos. No 1º período e no 3º períodos também se realizaram avaliações ao nível da condição física.

As unidades didáticas foram realizadas à medida que íamos abordando as matérias. Em relação aos conteúdos de cada unidade didática, foi consensual para o núcleo de estágio que todos os conteúdos da modalidade estivessem contemplados, visto ser um importante instrumento de auxílio para a lecionação da respectiva matéria, e que pode ser utilizado em anos posteriores.

Antes de elaborarmos qualquer unidade didática tivemos assim o cuidado de pesquisar sobre cada uma, de modo a ficarmos a par das mudanças que possam ter sido efetuadas. Esta pesquisa foi muito importante pois permitiu-nos aprofundar e relembrar os nossos conhecimentos. Trabalhámos a história da modalidade, a sua caracterização, as regras e regulamentos, os conteúdos, os recursos disponíveis na escola, as progressões pedagógicas, as estratégias, objetivos, extensão e sequência de conteúdos, a avaliação e bibliografia. Refira-se que a definição desta sequência foi muito importante para manter uma coerência lógica entre todas as unidades didáticas.

Uma parte importante das unidades didáticas foi a criação de regras de segurança e as regras de disciplina para cada modalidade. Estas ajudam no controlo da turma e na criação de um bom clima de aula, proporcionando um ambiente mais propício para o aumento das aprendizagens.

O ponto que diz respeito aos recursos disponíveis na escola é constituído pelos recursos humanos, espaciais e materiais para a lecionação de cada modalidade.

Os exercícios das progressões pedagógicas são selecionados de acordo com a preferência de cada estagiário. Isto ocorre pois cada professor tem a sua maneira de ensinar e prefere realizar certos exercícios. Em algumas modalidades é impreterível utilizar certos exercícios para o ensino de certos gestos técnicos.

Para cada unidade didática foram elaboradas, por um lado, estratégias de ensino gerais no que diz respeito às partes das aulas - inicial, fundamental e final - e às dimensões pedagógicas, clima/disciplina, gestão, instrução e, por outro, estratégias de ensino específicas às características de cada modalidade, em particular.

As nossas aulas tinham como horizonte a diferenciação pedagógica. A conceção dos objetivos específicos foi efetuada por níveis de desempenho (introdutório, elementar, avançado), definindo-se vários indicadores de desempenho para cada nível. No início e no fim, na avaliação diagnóstica e na sumativa respectivamente, os alunos eram

enquadrados num nível de desempenho dependendo dos indicadores que tinham conseguido alcançar. O aluno apenas era enquadrado num nível de desempenho se conseguisse cumprir todos os indicadores desse nível. Se o aluno alcançasse um indicador do nível de desempenho seguinte era-lhe acrescentado mais um ao nível de desempenho anterior. O aluno que não conseguisse atingir nenhum nível de desempenho enquadrar-se-ia no nível Não Introdutório.

A extensão e sequência de conteúdos são elaboradas tendo em conta o número de aulas que está destinado a cada unidade didática, os objectivos específicos e a progressão dos alunos. Nesta tabela foi especificada qual a função didática de cada aula e quais os conteúdos que são abordados em cada uma.

A avaliação foi um ponto muito importante do documento pois foi nesta parte que se avalia a evolução dos alunos e, conseqüentemente, se percebe se as estratégias e exercícios aplicados obtiveram o efeito pretendido. A avaliação diagnóstica de cada unidade didática foi realizada nas duas primeiras aulas, onde se enquadram os alunos em níveis de desempenho de maneira a perceber se foi necessário realizar mudanças nos vários pontos da unidade didática. A avaliação formativa foi realizada em todas as aulas e serve para analisar a evolução dos alunos nos diferentes conteúdos e se fosse necessário, realizar ajustamentos. Por fim, a avaliação sumativa foi realizada nas últimas duas aulas de cada matéria e visa enquadrar os alunos num nível de desempenho para no final do período transformar este nível numa nota quantitativa.

Para o aluno com currículo específico individual foi necessário adaptar os objetivos de cada modalidade às características do aluno.

1.3. Planos de Aula

Os planos de aula constituem o nível micro do planeamento. Este foi um documento que serve de guia à nossa ação pedagógica nas aulas, sendo moldável e ajustável às nossas necessidades e às dos alunos. Por este motivo podemos referir que este é um documento aberto, ou seja, pode ser alterado durante a aula sempre que o docente achar necessário, não tendo que ser cumprido na íntegra.

De modo a ter o maior número de documentos uniformizados, os elementos do Núcleo de Estágio elaboraram um modelo de plano de aula (Anexo I) Este contém um primeiro cabeçalho, onde está indicado o nome do professor, ano e turma, unidade didática; data, número da aula, espaço de aula, número de alunos previsto, hora da aula, duração da aula e o período. Também contém um segundo cabeçalho que foi constituído pela função didática, objetivos, sumário e material da aula. O plano de aula propriamente dito foi composto por três momentos: parte inicial, parte fundamental, parte final. Todas estas partes contêm o tempo total e parcial, as tarefas/situações de aprendizagem, organização /descrição da tarefa, critérios de êxito, componentes críticas e objetivos específicos.

Na parte inicial da aula foi contabilizado o tempo que os alunos têm para se equiparem, foi realizada a informação inicial onde são indicados os objetivos da aula, as tarefas da mesma, relacionando sempre com as aulas ou etapas anteriores e posteriores da unidade didática. Também nesta parte da aula foi realizado o aquecimento, que serve para preparar o organismo para a restante aula. Os exercícios escolhidos para esta fase da aula, aquecimento, foram mais direcionados para a parte lúdica em vez da modalidade, ou seja, exercícios relacionados com a modalidade. Esta decisão foi tomada devido às características da turma, como esta em grande parte das aulas não vinha motivada para realizar a aula, os jogos lúdicos ou pré-desportivos serviram para desenvolver um atitude mais ativa e dinâmica nos alunos, de maneira a que estes ficassem entusiasmados para o resto da aula. Optámos por realizar após os jogos lúdicos a mobilização articular, devido mias uma vez à motivação dos alunos. Porque se realizássemos logo no início da aula estes iriam estar mais distraídos e não iriam realizar o que lhes era pedido, como se comprovou em algumas aulas.

A parte fundamental da aula foi composta pelas tarefas específicas da modalidade que está a ser leccionada. Estas têm de ir ao encontro dos objetivos que se pretende atingir na aula. Os alunos nesta fase da aula eram sempre divididos por grupos de nível de desempenho e cada grupo tinha exercícios adaptados à sua capacidade motora. A escolha destes exercícios foi difícil pois, visto a nossa turma não ser muito empenhada, queríamos criar exercícios que fossem dinâmicos motivante e inovadores para os alunos, por vezes conseguimos concretizar esse objetivo, mas em certos planos de aula não conseguimos devido à nossa falta de conhecimento da

modalidade. Esta parte da aula terminava sempre, nas modalidades coletivas, com jogo reduzido, para motivar os alunos para a prática da modalidade e visto este ser o modelo da nossa avaliação sumativa.

Na parte final da aula realiza-se o balanço final da aula, onde o docente controla a aquisição de conhecimentos dos alunos, relembra os objetivos da aula e indica qual a etapa seguinte da unidade didática. Esta fase da aula foi sempre complicada para nós porque os alunos estavam sempre com pressa para se irem desequipar e não prestavam atenção ao que lhes queríamos transmitir.

Durante a nossa prática pedagógica houve planos de aulas que não conseguimos aplicar na sua totalidade devido a vários fatores, tais como o atraso dos alunos no início da aula, demora nas instruções e nas transições da aula, maior intervenção numa determinada tarefa, o que depois leva ao atraso da aula e à não realização de parte das tarefas do plano.

Após a aplicação dos planos de aula, realizavam-se os relatórios de cada aula de forma a perceber quais os erros cometidos na nossa ação pedagógica ou na escolha dos exercícios. Esta crítica a nós próprios foi muito importante porque permitiu-nos refletir sobre cada plano de aula conseguindo melhorar a construção destes através da identificação dos erros cometidos anteriormente.

2. Realização

Neste parâmetro da realização vamos refletir sobre a nossa intervenção pedagógica, analisando a maneira como conduzimos o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Analisaremos quatro dimensões: a instrução, a gestão, o clima/disciplina e as decisões de ajustamento.

2.1. Instrução

Esta dimensão tem uma grande importância na intervenção pedagógica, pois é utilizada em todas as partes da aula: no início com a informação inicial; no decorrer da aula com a condução da mesma e na utilização dos *feedbacks*; no final da aula, com o respectivo balanço. Nesse sentido a instrução pode ser utilizada de várias maneiras, através de preleções, demonstrações, questionamentos e *feedbacks*.

O aspeto mais importante desta dimensão é a comunicação verbal. Esta tem de ser perceptível, coesa, clara, sucinta, de modo a que os alunos entendam o que o docente quer transmitir de imediato, não tendo este de repetir a instrução.

Na informação inicial pretendíamos indicar aos alunos os objetivos da aula e as tarefas que a constituíam. Na conclusão da aula pretendíamos controlar as aprendizagens dos alunos e indicar qual a etapa seguinte da unidade didática. Estas informações têm de ser realizadas rapidamente, sem perdas de tempo. Por outro lado, têm de ser realizadas num ambiente calmo e sereno. Para conseguirmos isso tínhamos de estudar em casa o que queríamos dizer exatamente nesta informação, para não nos confundirmos, e tínhamos de esperar que os alunos estivessem em silêncio para termos a certeza que todos ouviam o que tínhamos a dizer.

Tivemos muita dificuldade nesta dimensão, na parte das preleções, devido à falta de experiência e à fraca comunicação verbal, pois muitas vezes baralhávamos o discurso. Este não era compreensível e era demorado. Outro erro que cometemos muito na informação inicial e na conclusão da aula foi não ter atingido uma eficaz abrangência expositiva, ou seja, não indicávamos tudo que era pretendido, ficando incompleta a nossa intervenção. A explicação dos exercícios por vezes também era confusa e os alunos não entendiam, obrigando à repetição – potencialmente melhorada - da explicação, o que levava a uma perda de tempo. Estas falhas nas preleções, além da falta de experiência e à fraca comunicação, também se devem ao facto da turma ser agitada e, conseqüentemente, à preocupação de realizar as instruções o mais rápido possível de maneira a que todos os alunos ouvissem a mesma, o que por vezes não sucedia. Estas preocupações conduziam a um discurso relativamente confuso e mais demorado do que o planeado.

A condução da aula é um parâmetro desta dimensão e está relacionada com a organização das tarefas no espaço da aula de forma a permitir ao docente um posicionamento e circulação que permitam um melhor controlo de todos os alunos, detetando e prevendo situações de risco. Para conseguirmos conduzir de forma eficaz a aula, planeávamos qual era o local das tarefas no espaço de aula, tendo sempre em conta onde nos iríamos colocar de forma a conseguir observar todos os alunos e se conseguiríamos circular por todos os alunos/grupos de forma igual, sem atrapalhar as tarefas. Concluimos que nas modalidades coletivas era mais fácil organizar a aula de maneira a cumprir o que foi referenciado anteriormente, pois os alunos encontravam-se todos num espaço mais reduzido, enquanto, por exemplo, na ginástica tornou-se mais difícil posicionarmo-nos de forma a não perder os alunos do nosso ângulo de visão, porque esta era organizada por estações e quando íamos ajudar um aluno a restante turma ficava sem supervisão, o que levava a comportamentos de desvio e fora da tarefa. Quando era introduzido um gesto técnico novo tentávamos demonstrá-lo, mas por vezes pedíamos a um aluno que realizasse o gesto técnico, mesmo que não fosse na perfeição, pois assim conseguíamos indicar quais os erros deste e corrigi-los. Sempre que achámos pertinente utilizámos auxiliares de ensino. Por exemplo no *badminton* utilizámos um auxiliar com a trajetória do volante nos diferentes batimentos, para os alunos saberem em que local do campo deveriam bater o volante e onde este deveria cair.

A qualidade dos feedbacks é um ponto muito importante no processo ensino aprendizagem, pois é através destes que os alunos compreendem os erros que estão a cometer e a melhor forma de os corrigir para conseguirem evoluir. Como referem Tani et al. (2006, p. 243), “o feedback, numa definição mais ampliada, pode ser entendido como toda a informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor/instrutor/técnico ou percebida pelo próprio aprendiz, para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras.”

Na nossa intervenção pedagógica a qualidade e a taxa de *feedbacks* variaram bastante, dependendo da unidade didática. Isto ocorreu porque em algumas das unidades não tínhamos o conhecimento teórico e prático suficiente para fornecer os *feedbacks* certos para auxiliar os alunos na sua evolução. Ao longo das aulas tivemos dificuldades em fornecer *feedbacks* de diversos tipos. Os que utilizámos com mais

frequência foram dos tipos positivos e de reforço. Dependendo da unidade didática utilizámos também *feedbacks* do tipo descritivo e prescritivo, principalmente nas modalidades em que nós conhecíamos melhor os conteúdos, pois nas que tínhamos mais dificuldades não fornecíamos tanto *feedback* porque não conseguíamos identificar tão bem os erros que os alunos cometiam.

Com o objetivo de controlar melhor a turma recorremos ao *feedback* cruzado, porque, como a turma era agitada e pouco autónoma, quando não estávamos presentes num grupo, esse mesmo grupo apresentava comportamentos de desvio e fora da tarefa. Apenas iniciámos a utilização deste tipo de *feedback* quando começámos a ter mais experiência no condução e controlo da aula, ou seja, maior capacidade de supervisionar todos os alunos e de identificar os erros que possam cometer.

Através da nossa ação pedagógica percebemos que a eficácia dos vários tipos de *feedbacks* difere de unidade didática para unidade didática. Por exemplo, na ginástica os *feedbacks* quines-tésicos são mais eficientes do que por exemplo no *badminton* em que os *feedbacks* descritivos e prescritivos são mais adequados. Na ginástica os alunos têm de ter mais perceção das várias partes do corpo e de como devem utilizá-las e com a ajuda do docente estes conseguem perceber isso de forma a realizar os elementos gímnicos da melhor maneira possível. No *badminton*, os alunos com a descrição do movimento e a indicação do objetivo do mesmo conseguem realizar mais rapidamente e com mais exatidão o gesto técnico

Nesta dimensão também está incluído o questionamento. Este serve para controlar as aprendizagens dos alunos ao longo das aulas, para desenvolver a sua capacidade de reflexão e para os envolver ativamente na aula. No decorrer da nossa intervenção pedagógica a quantidade de questionamento foi pouca e maioritariamente realizada na informação inicial e na conclusão da aula, como controlo do comportamento dos alunos. Durante a aula apesar de ter sido em menor número o questionamento foi realizado para perceber se os alunos tinham entendido as componentes críticas dos gestos técnicos, como era organizado o exercício, entre outros aspetos.

Um aspeto muito importante a referir neste ponto e que influenciou toda a nossa prática pedagógica a este nível foi a falta de conhecimentos teóricos e práticos das diversas modalidades. Devido a este fator não conseguimos transmitir da melhor forma e com máxima correção os conteúdos que abordámos. Desta forma também é

por nossa culpa que os alunos não alcançaram níveis de desempenho superiores aos que foram alcançados. Para colmatarmos esta falha deveríamos ter estudado previamente as matérias que iríamos lecionar, de forma a conseguirmos dar a conhecer aos alunos todas as componentes críticas dos gestos técnicos. E também conseguirmos detetar os erros que estes cometiam fornecendo um *feedback* que corrigisse esse erro o mais depressa possível.

2.2. Gestão

A gestão do tempo e a organização das aulas são dois pontos essenciais para controlar a duração do empenho motor dos alunos e as suas aprendizagens. Estas duas componentes eram previamente pensadas na elaboração do plano de aula, com a definição da duração de cada exercício e respectiva preleção, tendo sempre em conta o tempo das transições entre cada tarefa e a organização da mesma.

Na realização do plano de aula tínhamos de ter em conta o tempo útil desta. Nas aulas de 45 minutos apenas podíamos planear exercícios para 35 minutos, pois os alunos tinham 5 minutos no início para se equiparem e 5 minutos no final para a higiene pessoal. Nas aulas de 90 minutos o tempo útil de aula era de apenas 75 minutos, pois os alunos tinham 5 minutos para se equiparem e 10 minutos para a higiene pessoal. A principal dificuldade no planeamento da aula foi a escolha de quantidade de exercícios. Inicialmente, incluíamos um número grande de tarefas. Porém nos planos de aulas finais diminuámos esse número. Efetuámos esta mudança no nosso planeamento porque nos primeiros planos de aula não conseguíamos cumprir tudo o que estes continham devido à má gestão do tempo e organização da aula.

Como já referimos, os alunos apenas tinham 5 minutos para se equiparem e por vezes esse tempo não era cumprido. Os alunos chegavam atrasados e devido a isso a aula não começava à hora que tinha sido planeado. Outro motivo que levava ao atraso da aula era a informação inicial que, devido à nossa falta de experiência e falha na comunicação verbal, demorava mais tempo do que tinha sido delineado, isto é, 3 minutos. Podemos dizer que em algumas aulas este tempo também era ultrapassado

por causa do comportamento dos alunos. Estes chegavam à aula muito agitados e demoravam algum tempo a acalmar.

Na parte fundamental da aula os principais problemas foram as transições entre as tarefas, a organização dos alunos nas mesmas e o controlo da duração de cada exercício. Apesar de a aula ser organizada de maneira a que a mudança de uma tarefa para a outra demorasse o menos tempo possível, colocando as tarefas perto umas das outras, isso não sucedia na prática, pois os alunos muitas vezes estavam pouco empenhados e demoravam muito tempo a deslocarem-se de um exercício para o outro e a organizarem-se. Sabemos que é nosso dever impor dinâmica nas transições de modo a que estas sejam rápidas, mas não conseguimos realizar isso. Nas aulas em que organizávamos os alunos por grupo/tarefas, por vezes não conseguíamos controlar a duração das rotações sendo que alguns grupos ficavam mais tempo numa tarefa que os outros. Isto aconteceu porque ficávamos tão empenhados a auxiliar um aluno que nos esquecíamos de controlar o tempo.

Em relação à organização do material, para não haver perdas de tempo este era previamente escolhido e preparado antes da aula, sendo que as primeiras tarefas eram organizadas antes do início da mesma sempre que possível. Os restantes exercícios da aula eram escolhidos e ordenados de modo a não existir grandes mudanças no material.

Tal como na informação inicial, a conclusão da aula também era demorada por causa dos fatores mencionados anteriormente, o que levava ao atraso dos alunos para a higiene pessoal.

2.3. Clima/disciplina

As dimensões clima e disciplina encontram-se interligadas, pois a primeira refere-se ao ambiente presente na aula que, por sua vez, está dependente dos comportamentos dos alunos. Se estes comportamentos forem apropriados o clima será positivo.

No que diz respeito à disciplina da turma, no geral esta apresentou muitos comportamentos inapropriados de disciplina, tanto de desvio como fora da tarefa, os primeiros consistiam em o aluno não cumprir a tarefa pedida, comprometendo assim

a aprendizagem dos colegas, nos segundos o aluno também não cumpria a tarefa, mas não comprometia a aprendizagem dos seus colegas, apenas a sua. A forma de corrigir os comportamentos dos alunos começou por ser apenas com repreensão, com o objetivo de eles entenderem que não podem realizar tal comportamento. Quando o mesmo aluno se comportava da mesma forma depois de ter sido repreendido nós optávamos pela punição, colocando-o sentado durante um certo tempo. Esta última medida foi parcialmente eficaz, pois, apesar de tudo, pois mesmo tendo sido repreendidos desta forma, alguns alunos na aula seguinte continuavam a comportar-se da mesma maneira.

No primeiro período houve um comportamento inadmissível por parte de um aluno da turma. Este, após receber a ficha de avaliação e não ter ficado satisfeito com a nota da mesma, dirigiu-se para o balneário e rasgou a sua prova. Com a ajuda do funcionário, descobrimos a situação e optámos por realizar uma participação disciplinar ao aluno, para ele perceber que não pode ter essa atitude. A medida surtiu efeito, pois o aluno acabou por admitir o que tinha feito e percebeu que não tinha reagido da melhor forma, pedindo desculpa pelo sucedido.

O comportamento dos alunos depende muito da nossa intervenção e ligação com os mesmos. No nosso caso achamos que logo de início concedemos muita liberdade e confiança aos alunos, o que se revelou um grande problema no decorrer do ano letivo, pois estes em algumas situações não mostravam respeito por nós, sendo de vez em quando mal-educados.

2.4. Decisões de ajustamento

Esta última dimensão refere-se à capacidade que o docente tem de ter para conseguir reajustar a sua prática pedagógica perante imprevistos, alterando sempre que necessário as estratégias de ensino, mesmo no planeamento a longo e médio prazo.

Inicialmente foram planificadas quais as unidades didáticas que iríamos lecionar durante o ano letivo, mas a este plano tivemos de realizar algumas modificações devido às condições meteorológicas e aos recursos materiais, temporais e espaciais que tínhamos disponíveis. As mudanças no plano ocorreram principalmente no

segundo período. Éramos para leccionar, simultaneamente, judo e ginástica de solo, mas, depois de verificarmos que os colchões disponíveis eram todos utilizados pelo professor que estava a leccionar ginástica ao mesmo tempo que nós, tivemos que as substituir pelas unidades didáticas de patinagem e rãguebi. Por seu turno, também não conseguimos leccionar estas duas modalidades, pois concluímos que não havia condições espaciais para as realizar com segurança. Mudámos então para a unidade didática de *badminton*. A última alteração no documento foi no terceiro período. Previamente, tínhamos planeado leccionar ginástica de aparelhos, mas depois de analisarmos melhor concluímos que não teríamos tempo, tanto no número de aulas como no tempo útil destas, para conseguir atingir os objetivos pretendidos. Refira-se que antes de realizarmos qualquer modificação a este nível analisámos todos os prós e contras com a orientadora da escola.

No decorrer das aulas ocorreram vários imprevistos que nos obrigaram a ajustar o plano de aula de modo a conseguir alcançar os objetivos que tínhamos planeado. Estas alterações sucederam-se devido ao atraso dos alunos à aula, à demora na organização dos alunos nas tarefas, à necessidade de mais tempo de exercitação, ao número de alunos presentes na aula e, por vezes, ao comportamento dos alunos.

Os ajustamentos realizados estão relacionados com a gestão do tempo. Uns incidiram na duração do tempo dos exercícios da aula, pois com o atraso dos alunos e a demora a organizar a tarefa era necessário adequar o tempo dos exercícios ao tempo de aula que tínhamos disponível. Outro ajuste realizado tem a ver com a escolha dos exercícios, porque com a diminuição do tempo de aula era preciso decidir se se concretizava as tarefas por ordem ou se se escolhia exercícios mais específicos. Esta decisão dependia de aula para aula, pois se notávamos que os alunos necessitavam de mais exercitação de um certo conteúdo realizávamos um exercício que fosse ao encontro dessa necessidade, caso contrário cumpríamos o plano de aula até termos tempo, e na aula seguinte realizávamos as tarefas que não tínhamos conseguido executar. Um ajuste que também realizámos foi nos grupos que criávamos nas aulas - se estes não funcionavam numa aula, na aula seguinte alterávamo-los.

3. Avaliação

“A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.”

(DL nº 139/2012)

A avaliação no processo ensino aprendizagem é um método onde se pretende recolher informações sobre as aprendizagens dos alunos, de modo a perceber onde estes revelam mais dificuldades, para de seguida realizar um juízo de valor que facilite a tomada de decisão.

Este processo é muito importante porque nas aulas de Educação Física não devemos ter só em atenção o comportamento dos alunos e se estes realizam as tarefas da forma mais adequada. Devemos também proporcionar-lhes aprendizagens de grande qualidade, tendo sempre em conta as características gerais e individuais dos alunos. Durante este processo o professor também consegue entender se a sua ação pedagógica é eficaz através do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e, se isso não acontecer, alterá-lo quantas vezes for necessário até que este seja eficiente.

No nosso núcleo de estágio, desde o início que decidimos que iríamos realizar a avaliação por níveis de desempenho (ensino diferenciado), o que levou à definição, para todas as modalidades, dos indicadores dos três níveis de desempenho (introdutório, elementar, avançado) (Anexo II). Estes indicadores foram elaborados antes da avaliação diagnóstica tendo em conta o conteúdo das Metas de Aprendizagem.

Na avaliação, os alunos eram enquadrados num nível, dependendo dos indicadores de desempenho que realizassem, isto é, se um aluno realizasse todos os indicadores do nível Introdutório, ficaria enquadrado nesse mesmo nível. Por outro lado se o aluno não realizasse nenhum indicador do nível Introdutório, seria enquadrado no nível Não Introdutório. Outro caso seria se um aluno realizasse todos os indicadores de um nível de desempenho e realizasse um ou mais indicadores do próximo nível, sem o completar – neste contexto seria acrescentado um “mais” ao nível que este completou. Esta forma de avaliar os alunos foi realizada em todas etapas da avaliação

(diagnóstica, formativa e sumativa), e foi sempre realizada em situação de jogo reduzido no caso das modalidades coletivas.

3.1. Avaliação diagnóstica

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

(Ribeiro, 1999)

O processo da avaliação diagnóstica foi concretizado no início de cada unidade didática, sendo, portanto, a primeira etapa da avaliação, a que averigua o nível inicial das aprendizagens dos alunos que servem de base às novas aprendizagens. Estas são seleccionadas tendo em conta os objetivos que o docente pretende que os alunos alcancem. Nesta etapa da avaliação também são avaliadas as futuras aprendizagens, para que o professor consiga planificar a unidade didática, dando mais ênfase às habilidades em que os alunos apresentam mais dificuldades.

Os instrumentos utilizados para auxiliar a aplicação da avaliação diagnóstica foram elaborados pelo núcleo de estágio (Anexo III). Estes incluíam o nome dos alunos, os níveis de desempenho, os seus respetivos indicadores e o nível em que cada aluno ficava enquadrado após o registo da avaliação. Esta avaliação foi realizada nas modalidades coletivas em situação de jogo reduzido, exceptuando as modalidades de patinagem e de ginástica em que, respectivamente, os conteúdos foram avaliados de forma isolada ou através de uma sequência de ginástica de solo e em salto no minitrampolim.

Posteriormente à execução da avaliação, fomos reajustar a extensão e sequência de conteúdos para os adequar melhor às necessidades dos alunos de modo a que no final da unidade didática conseguissem atingir o maior número de indicadores de desempenho, fixando em cada aula qual a função didática de cada indicador de desempenho.

As maiores dificuldades que tivemos na realização da avaliação diagnóstica foi a identificação eficaz dos erros que os alunos poderiam estar a cometer, a observação

da execução dos indicadores de desempenho dos alunos e, em simultâneo, o seu registo. Para conseguirmos concretizar uma avaliação mais exata, no início do ano letivo, quando tínhamos mais dificuldades em realizá-la, os nossos colegas de estágio também registaram as habilidades que os alunos apresentavam nessa etapa da avaliação.

3.2. Avaliação formativa

Segundo Scriven (1967), a avaliação formativa pode ser entendida como os processos concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo. A nossa ação pedagógica foi ao encontro da opinião do autor, pois realizámos esta etapa com o objetivo de determinarmos o nível da turma e do aluno como indivíduo na fase intermédia de cada unidade didática, bem como de identificarmos as suas dificuldades. Desta forma, conseguimos selecionar as melhores estratégias para colmatar as falhas existentes no seu desempenho motor. Um outro ponto benéfico desta fase foi que nos facilitou a etapa seguinte da avaliação, nomeadamente a avaliação sumativa, pois quando a executávamos já tínhamos registos das habilidades motoras que os alunos tinham adquirido, ou seja, em que nível de desempenho é que o aluno estava enquadrado.

A aplicação deste tipo de avaliação foi realizada informalmente e sempre que achámos pertinente. Durante cada aula, sempre que detetávamos as evoluções de um aluno, conduzíamos-lo para a aprendizagem das habilidades motoras do nível de desempenho seguinte. Pelo contrário, se identificávamos erros no seu desempenho motor, criávamos exercícios e estratégias para conseguir corrigi-los o mais rápido possível.

3.3. Avaliação sumativa

“A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”

O processo de verificar se os conteúdos que foram lecionados ao longo da unidade didáctica foram adquiridos, ou seja, se os objetivos que o docente selecionou foram atingidos, denomina-se de avaliação sumativa. Esta avaliação averigua se as estratégias que o docente utilizou foram eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação final, tal como o próprio nome indica, foi realizada nas últimas aulas de cada unidade didáctica. Nesta utilizámos a mesma tabela da avaliação diagnóstica, pois os conteúdos avaliados são os mesmo e a forma de avaliar foi igual. Nas modalidades colectivas, a avaliação foi realizada em situação de jogo reduzido, exceto nas modalidades de patinagem e ginástica. Como já se referiu, a primeira foi avaliada através de um percurso que continha os gestos técnicos que eram pretendidos para cada nível, enquanto a segunda foi realizada numa sequência de ginástica de solo e em saltos no minitrampolim.

Nesta modalidade de avaliação também foram avaliados os conhecimentos cognitivos através de uma ficha de avaliação. Realizámos, então, uma ficha por período, de modo a avaliar os conhecimentos teóricos dos alunos nas unidades didáticas lecionadas em cada período. Para auxiliar os alunos no estudo para cada ficha elaborámos documentos de apoio por cada unidade didáctica que lecionámos durante todo o ano letivo.

No final deste tipo de avaliação cada aluno ficou enquadrado num nível de desempenho em cada unidade didáctica. O conjunto dos níveis de desempenho de todas as unidades didáticas de um período foi traduzido numa percentagem. Esta foi retirada de uma tabela (Anexo IV), elaborada pelo núcleo de estágio, que contém todas as combinações possíveis dos níveis de desempenho. A cada combinação corresponde uma percentagem.

Comparando os dados recolhidos na avaliação diagnóstica e na sumativa podemos analisar se existiu uma evolução do desempenho dos alunos. Em algumas modalidades deparámo-nos com uma evolução pouco acentuada. Face à experiência que adquirimos, concluímos que os fatores que justificam este acontecimento, relativo ao empenho dos alunos ao longo das aulas no contexto do nosso processo de ensino-

aprendizagem, exigem uma reflexão diferenciada sobre a possibilidade de manter uma dinâmica positiva, gradual e transversal, que mobilize as aptidões concretas dos alunos.

No final de cada período realizámos a avaliação do desempenho dos alunos tendo em conta os critérios definidos pelo grupo disciplinar, e elaborámos uma tabela com todos os domínios e as percentagens dos mesmos (Anexo V). Como esta avaliação é contínua, as avaliações de cada período eram incluídas nas do período seguinte.

4. Experiências e aprendizagens efetuadas enquanto estagiária (nível profissional e pessoal)

O Estágio Pedagógico surge após uma formação prévia em que nos foram fornecidas algumas aprendizagens teóricas que necessitávamos para conseguirmos realizar uma prática pedagógica correta e adequada. Faltou-nos oportunidades para colocarmos em prática, numa situação real, essas aprendizagens, antes do começo do estágio. Apesar de este ser supostamente o período em que aplicamos toda a teoria que aprendemos anteriormente, na nossa opinião deveríamos ter tido uma experiência prévia com a realidade, pois no estágio já estamos a interferir na formação dos jovens e qualquer erro pode ser prejudicial.

Devido ao que foi referido anteriormente, a somar à nossa falta de experiência na prática, quando iniciámos o estágio pedagógico tínhamos imensos receios e dúvidas. Nessa altura realizámos inúmeros erros, sendo que alguns foram corrigidos com o aumento da experiência, outros não conseguimos retificar.

Logo nas primeiras aulas cometemos um erro crucial no âmbito do relacionamento com os alunos, pois demos demasiada confiança, em vez de manter uma postura mais formal. Isto levou a que os alunos não nos respeitassem tanto como pretendíamos. Este comportamento foi piorando ao longo do ano. Com isto aprendi que o professor tem de ser um ator nas suas aulas, não podendo mostrar a sua verdadeira personalidade, porque se não os alunos podem desconsiderá-lo como uma autoridade.

A nível da planificação aprendemos a organizar o ano letivo, delineando as unidades didáticas, os conteúdos a abordar e a sequência de aprendizagem destes, tendo em consideração os recursos materiais, espaciais, temporais e humanos. A elaboração das unidades didáticas foi uma mais-valia para nós porque conseguimos adquirir novos conhecimentos teóricos sobre as diversas modalidades, que desconhecíamos.

As aprendizagens abrangeram as diferentes dimensões, sendo que na dimensão instrução sentimos mais dificuldades, o que levou a um desdobramento mais intenso das tarefas. Estas referem-se à circulação e ao posicionamento no espaço. Não tínhamos noção que era tão necessário e complexo conduzir a turma e ter todos os alunos dentro do nosso raio de visão. Aprendemos também que as preleções não podem ser muito longas, porque se não os alunos distraem-se. Elas têm de ser rápidas e concisas. A nossa colocação durante as aulas também foi para nós uma nova aquisição, pois, inclusivamente, podem existir outros professores a lecionar aulas o que pode ser um grande foco de distração para os alunos.

Por fim, uma outra aprendizagem, não diretamente relacionada com a nossa prática pedagógica, prende-se com o funcionamento do curso profissional técnico de apoio à gestão desportiva existente na escola. Entendemos quais os objetivos do curso, nomeadamente no que respeita às tarefas que os alunos tinham de realizar e como foi realizada a sua avaliação.

5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

Onofre, 1995 (citado por Tani *et al*, 2006, p.199) “salienta a importância de o professor criar um clima relacional capaz de promover uma relação positiva dos alunos entre si, entre professor e os alunos e entre o aluno e a matéria.”

No decorrer deste relatório, apesar de termos referenciado mais as nossas dificuldades e experiência, nunca descuidámos a aprendizagem dos alunos, porque tudo o que nós realizámos durante a nossa ação pedagógica foi com o objetivo de os alunos se conseguirem superar e alcançarem novas habilidades motoras.

Posto isto, a nossa intervenção pedagógica tentou ir ao encontro do desenvolvimento dos diversos domínios dos alunos, ético, social, moral, cognitivo e físico. Apesar de

terem existido vários comportamentos inapropriados, falta de empenho e entusiasmo por parte dos alunos, nós tentámos sempre motivá-los, tentando criar exercícios dinâmicos e com objetivos diferentes e competitivos, de modo a que se sentissem predispostos a aprender. Todavia, importa referir, não conseguimos estar constantemente ativos, durante todo o ano letivo devido ao cansaço e por vezes à falta de ânimo para lecionar. Admitimos que ao longo do estágio a nossa motivação foi diminuindo, mas que apenas no último período essa desmotivação teve mais impacto da nossa intervenção. Nesse sentido, perguntamo-nos se esta trajetória não poderá mesmo ser refletida num planeamento que antecipe a acumulação deste tipo de oscilações e reveja a distribuição temporal das modalidades, entrando em linha de conta com a adesão diferenciada dos alunos.

6. Dificuldades e necessidades de formação

6.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

Como é esperado a nossa principal dificuldade foi a inexperiência que, inevitavelmente, levou a inúmeras falhas desde a planificação à intervenção. As principais formas de colmatar essas lacunas foram obtidas através da literatura e dos comentários realizados pela professora orientadora.

A grande dificuldade sentida no planeamento foi a escolha de exercícios que fossem ao encontro dos objetivos selecionados para cada unidade didática e, principalmente, que fossem dinâmicos com a intenção de desenvolver nos alunos vontade de aprender e de exercitar.

A unidade didática de atletismo foi aquela em que sentimos mais dificuldade neste aspeto, pois esta é uma modalidade muito técnica e os alunos não mostram empenho na realização das tarefas específicas. Outra dificuldade que sentimos ainda em relação às unidades didáticas foi na de futsal, devido à nossa falta de conhecimentos teóricos e práticos, o que levou à fraca escolha de exercícios, à reduzida taxa de *feedbacks* e à fraca assertividade dos mesmos.

Acerca dos *feedbacks*, inicialmente tivemos a dificuldade em fechá-los, pois não víamos o retorno da nossa informação transmitida.

Em relação à dimensão instrução tivemos dificuldades em realizar preleções completas, rápidas e concisas, o que levava à não compreensão dos alunos e ao atraso da aula.

Na aplicação da avaliação a nossa dificuldade incidiu na detecção dos erros dos alunos e, em simultâneo, observar o desempenho dos alunos e realizar o registo do mesmo. Durante a avaliação era difícil para nós controlarmos os alunos e ao mesmo tempo realizar o registo da avaliação.

6.2. Importância da formação contínua

“Postula-se que a prática faz o docente muito mais do que a teoria adquirida na formação inicial.”

Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 14, ago./dez. 2010

A formação contínua não se resume apenas ao período de tempo do Estágio Pedagógico. Inicia-se antes do estágio e prolonga-se até depois do fim do mesmo, durante toda a vida profissional do docente.

Podemos afirmar que tivemos uma formação antecedente ao estágio, onde realizámos diversas e importantes aprendizagens teóricas, mas todas estas aprendizagens deviam ter sido aplicadas a uma situação real de ensino-aprendizagem, e tal não sucedeu. A única experiência prática que tivemos durante o ano transato ao estágio foi a lecionação de aulas de pequena duração, onde os alunos eram os nossos colegas de mestrado. Na nossa opinião esta experiência não foi suficiente, pois não se tratou de uma verdadeira situação de aula, minimamente persistente a ponto de gerar uma percepção de dificuldades pessoais, momentâneas e estruturais, ainda antes do início do estágio, e passíveis de começarem a ser corrigidas. Temos noção que o Estágio Pedagógico tem como objetivo praticar o que aprendemos anteriormente e adquirir e melhorar o nosso desempenho com novas experiências. Contudo não deveríamos iniciar a intervenção na formação de jovens

com erros cruciais na nossa ação pedagógica que podem dificultar o desenvolvimento dos jovens.

O Estágio Pedagógico é necessário devido à sua estrutura, pois como tem mais tempo conseguimos corrigir os erros da nossa prática pedagógica através das situações que vão surgindo ao longo desta. Outro aspeto muito importante do estágio é a possibilidade de o realizarmos tendo a supervisão de um docente com experiência para nos ajudar a refletir sobre o nosso processo de ensino-aprendizagem, a detetar erros e a encontrar soluções para os resolver de forma adequada e prospectiva.

Todas as competências que adquirimos durante o estágio serão muito importantes para o nosso futuro como docente, mas, nessa altura, surgirão novas situações que teremos de resolver sem ter muitas vezes uma resposta imediata para isso, obrigando-nos a redobrar a capacidade de refletir entre e no meio das experiências letivas.

Posto isto, concluímos que a formação contínua é inevitável na nossa vida profissional, pois encontraremos sempre novos obstáculos que precisaremos de ultrapassar para conseguir progredir.

7. Atitude Ética-Profissional

“A razão para promover o estudo e a prática da colegialidade é que, presumivelmente, ganha-se algo quando os professores trabalham juntos e perde-se algo quando não o fazem”

(Little, 1990a, p.166, citado por Alves & Flores, 2010)

De acordo com os autores do guia de estágio do ano 2015/2016, “a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor” (Silva, Fachada e Nobre, 2015, p. 21).

Creemos que esta dimensão é essencial e importante porque exige aos docentes comportamentos que vão ao encontro dos valores sociais e éticos, onde estão incluídos o respeito, a colaboração, o profissionalismo, etc., perante a comunidade escolar, de modo a que o docente desempenhe a sua função corretamente

Podemos então referir que ao longo de todo o ano letivo tentámos realizar uma prática pedagógica adequada, respeitando sempre as opiniões do núcleo de estágio, as decisões tomadas pelos professores orientadores, bem como a restante comunidade escolar. Para além disto, cumprimos as tarefas propostas de uma forma responsável e baseada em valores sociais corretos, apenas por vezes não conseguimos respeitar os prazos de entrega de alguns documentos.

A colaboração entre os elementos do núcleo de estágio não foi a que era esperada. Apesar disso, grande parte dos documentos foi elaborada em conjunto, o que facilitou o trabalho e levou à criação de documentos mais completos.

Em relação ao grupo disciplinar, estivemos sempre disponíveis para auxiliar, tendo ajudado na organização e realização do corta mato a nível escolar.

Consideramos a pontualidade e a assiduidade muito importantes para ser um bom profissional, sendo assim nunca faltámos a uma aula e sempre fomos pontuais às nossas aulas, chegando antecipadamente ao espaço de aula para organizar o material necessário,

8. Questões Dilemáticas

Durante o Estágio Pedagógico surgiram diversas dúvidas que, se não refletíssemos sobre elas e sobre a melhor estratégia/opção a selecionar para as resolver, poder-se-iam tornar em obstáculos que nos impediriam de realizar a nossa prática pedagógica de forma lógica.

As questões que nos surgiram foram em relação à seleção de conteúdos e avaliação, aquecimento e formação de grupos.

A primeira questão surgiu logo no início, aquando da primeira avaliação diagnóstica, pois tínhamos dúvidas relativamente aos conteúdos a lecionar e, dependendo destes, de como os avaliar. Se escolhêssemos gestos técnicos, poderíamos avaliar em situações analíticas. Se seleccionássemos conteúdos referentes à situação de jogo (modalidades coletivas e badminton) ou à realidade da modalidade (modalidades individuais), a avaliação já era determinada por um outro tipo de prática. Em conjunto com o núcleo de estágio e a orientadora da escola, optámos por selecionar conteúdos relacionados à situação de jogo e à realidade das modalidades individuais, porque

achamos que os alunos não têm de ser excelentes executantes, mas têm de saber o necessário para conseguir praticar a modalidade a nível de lazer, como, por exemplo, é o caso de um jogo de futebol.

Outro dilema que surgiu no nosso processo de ensino-aprendizagem foi relativo ao aquecimento - se o realizávamos através de jogos lúdicos ou com corrida e exercícios individuais. Considerámos os jogos lúdicos mais indicados para a nossa turma, pois esta não apresentava muita vontade de aprender e motivação, sendo que este tipo de aquecimento é mais dinâmico, alegre e entusiasmante para os alunos, criando um ambiente mais favorável à aprendizagem. O segundo tipo de aquecimento é mais monótono, o que desenvolvia um sentimento de desinteresse por parte dos alunos, que por isso não o realizavam da melhor forma. Optámos por realizar com mais frequência o primeiro modelo de aquecimento, mas por vezes realizámos o segundo modelo devido à falta de tempo de aula.

Por último, devido à nossa implementação da diferenciação pedagógica, surgiu-nos uma dúvida: Seria importante criar por vezes grupos heterogéneos nas aulas? A esta pergunta respondemos positivamente, ou seja, achámos pertinente e necessário por vezes criar grupos heterogéneos, porque desta forma os alunos mais experiente poderiam auxiliar e corrigir os alunos com mais dificuldades. Um ponto negativo da elaboração destes grupos é que os alunos menos experientes por vezes desmotivavam-se e não realizavam os exercícios/tarefas com o mesmo entusiasmo se tivessem num grupo com alunos do mesmo nível de desempenho.

9. Conclusões referentes à formação inicial

9.1. Prática pedagógica supervisionada

A supervisão do Estágio Pedagógico é um aspeto fundamental porque são os orientadores, tanto da faculdade como da escola, que nos ajudam a perceber quais são as falhas que cometemos e quais as melhores estratégias para as corrigir, conduzindo-nos a um melhoramento da nossa prática pedagógica

Durante o ano letivo a nossa orientadora, a professora Diana Melo, guiou-nos em vários aspetos. A docente observou todas as nossas aulas, realizando apontamentos sobre estas, para no final nos indicar quais tinham sido os pontos positivos e negativos e se tinha havido uma evolução desde a aula anterior. Nós tínhamos sempre em conta todas as críticas que a professora referia, sendo que na aula seguinte tentávamos manter os pontos positivos e utilizar estratégias para colmatar os erros. Sempre que tínhamos uma dúvida de quais os exercícios a realizar ou como realizar, a orientadora dava-nos o seu parecer, mas outra vezes deixava-nos executar certos exercícios para nós percebermos sozinhos se eram exequíveis e, se não fossem, quais as alterações que devíamos realizar para ser eficaz. A professora Diana Melo também fez questão que nós ficássemos a perceber como funcionam os órgãos da escola e principalmente o grupo disciplinar.

O orientador da faculdade, professor Miguel Fachada, realizou em cada período duas observações às nossas aulas. Após a sua realização, tal como a orientadora Diana Melo, referia os pontos negativos, obrigando-nos a refletir sobre o porquê de terem havido falhas e quais seriam as mudanças que teríamos de realizar para as corrigir.

Em suma, ambos os orientadores mostraram-se sempre disponíveis para nos auxiliar em qualquer problema que surgisse.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

O capítulo que se segue apresenta o estudo de caso realizado no Estágio Pedagógico.

1. Contextualização do tema de aprofundamento.

O presente estudo tem como problemática a indisciplina, mais propriamente a percepção dos professores em relação a esta. Trata-se de entender quais são os comportamentos de indisciplina que os professores consideram, como os avaliam em termos de gravidade e perceber se o tempo de serviço influencia esses dois parâmetros.

Escolhemos este tema, a indisciplina, porque na escola onde realizámos o nosso estágio pedagógico apercebemo-nos, através das conversas informais entre os professores realizadas na sala de professores, que esta temática era muito referenciada. Decidimos então relacioná-la com os tempos de serviço, pois reparámos, que havia uma pequena discrepância entre a opinião dos professores com mais tempo de serviço e com menos tempo de serviço. Posto isto, ficámos com vontade de perceber se a realidade coincidia com a nossa percepção.

2. Objetivo do Estudo

Este estudo teve como objetivo comparar/analisar a percepção dos professores em relação aos comportamentos dos alunos na sala de aula e avaliar se a percepção dos docentes varia dependendo do tempo de serviço.

3. Enquadramento Teórico

3.1. O professor e a sua prática (relação professor-aluno)

“Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social.”

Verdum (2013, p.95)

A função do docente não se resume à planificação, à realização e à avaliação dos conteúdos pretendidos. Este também tem um papel muito importante na vida do aluno, pois tal como diz Barcellos (2008) o professor “participa integralmente na construção de um novo cidadão, conduzindo com orientações pertinentes e que será agregada a formação do carácter dos alunos”. Não existe forma de o educador realizar o seu trabalho sem que interfira no processo educativo dos seus alunos. Baseado no senso comum, alguns professores acreditam que a sua função é apenas apropriar-se de um conteúdo e apresentá-los aos alunos em sala de aula. Contrariando esta hipótese, Tardif (2014) diz que “o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educa-los e instruí-los.”

De modo a criar uma nova relação entre o professor e o aluno, uma relação de aprendizagem mútua de conhecimento educativo e ético-moral, é necessário mudar a ideia de que o professor é um mero expositor de matéria. Para que isto aconteça, é preciso entender que o docente também tem um papel social e político insubstituível, sendo que o próprio tem de assumir uma postura crítica em relação à sua postura enquanto educador. Neste sentido, Arroio (2000, p. 29) observa que “Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história.”

Relacionando com o ponto de vista anterior, a sociedade desconsidera o trabalho do docente na medida em que entende que o professor tem de ser excepcional nas funções que executa, não tendo noção que o seu papel passa a barreira do ensino

dos conteúdos selecionados pelo Ministério da Educação, mas também inclui o ensinamento de atitudes e modos de ser dos alunos. Por vezes o professor tem de ser um corretor dos comportamentos dos alunos, que estes podem ou não ter adquirido na sua vida familiar. Tendo em conta a nossa experiência escolar, como aluna e professor, diversas atitudes que os alunos por vezes praticam são reflexo do ambiente familiar e nesses casos o professor além de intervir no aluno tem de tentar alcançar os familiares com o objetivo de modificar alguns comportamentos dos alunos. Por outro lado, e excecionalmente, os comportamentos dos alunos não refletem o seu ambiente familiar. Na nossa opinião, nesta situação, o aluno tem a necessidade de ter certas atitudes para atrair a atenção por parte dos colegas, vincando a necessidade de ser “o maior”.

3.2. Ciclo de vida do professor

A vida profissional do docente foi estudada por diversos autores que concluíram que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações estão relacionadas com diversas fases da vida pessoal e profissional dos professores. Segundo Rossi e Hunger (2012), que se baseia em Huberman (2000), a evolução do percurso dos docentes nem sempre decorre da mesma maneira para todos, pois enquanto uns têm uma carreira tranquila e sem problemas, outros desenvolvem-na com base em dúvidas e preocupações.

A fase de iniciação da carreira do docente acontece de maneiras diferentes para cada indivíduo. Esta pode ser fulcral para o seu desenvolvimento e para o modo como termina. Tendo em conta Huberman (2000, p.38), “para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Enquanto alguns professores ao longo da sua vida profissional continuam com um grande entusiasmo perante o ensino, outros chegam ao fim desta com um grande desalento, devido a uma acumulação de anos cheios de frustrações.

Huberman (2000), na sua investigação, distingue cinco etapas do ciclo de vida do professor, tendo em conta o tempo de serviço de docência.

O autor classifica a primeira etapa como sobrevivência, descoberta e exploração, designando-a de entrada na carreira (um a três anos de docência). Tendo em conta esta abordagem, podemos dizer que a sobrevivência é o primeiro impacto que o docente tem perante a vida escolar. Este depara-se com diversas dificuldades que podem ir ou não ao encontro dos seus ideais e, conseqüentemente, criar dúvidas em si mesmo. A descoberta consiste no entusiasmo inicial da carreira devido às novas experiências vividas que advêm das responsabilidades da profissão. A exploração refere-se precisamente a essas vivências que o docente pode experienciar.

Na segunda etapa, a da estabilização, que ocorre entre o quarto e o sexto ano, o docente consolida a sua prática, alimentando sentimentos de competência e compromisso relativamente à profissão. Importa referir que neste contexto ocorre a emergência de uma certa emancipação profissional, testando o docente as suas próprias ideias.

A etapa seguinte promove uma diversificação ou questionamento. Assim designada, a sua duração é muito longa, abrangendo dos 7 aos 25 anos de carreira docente. O professor desenvolve um percurso de experimentação que, pela própria lógica do processo, se vê atravessado por questões mais ou menos profundas sobre o sentido e o alcance da prática. As dúvidas podem ocasionar momentos de crise, acentuadas pelas rotinas quotidianas e pela conseqüente necessidade de mudança.

Entre os 25 e os 35 anos de carreira, a quarta etapa, o professor ganha um distanciamento relativamente ao ensino. A idade e a experiência acumulada podem aprofundar diferenças geracionais, quebrando o diálogo e a vontade da mudança. Por isso mesmo, é possível falar em conservadorismo de atitudes por parte destes professores mais velhos.

Na última etapa, os problemas revelados anteriormente acentuam-se ou diluem-se, manifestando sentimentos de amargura ou de serenidade. De qualquer forma, estamos perante um desinvestimento final na carreira. Por outras palavras, poderemos pensar que o professor transfere para uma outra geração a capacidade de mudança que em tempos foi a sua.

As cinco etapas aqui descritas, em grande parte devedora do trabalho de Huberman, permitem-nos aceder à complexidade temporal da carreira docente, à forma como se desenvolvem estruturalmente ciclos de investimento profissional e emocional por parte dos professores. Compreende-se assim que este quadro pode ser útil para analisar a questão das atitudes docentes perante a indisciplina. Formulando o nosso problema, podemos muito concretamente perguntar se cada uma destas fases não impõe uma atitude diferente face à indisciplina na sala de aula.

3.3. A indisciplina na sala de aula

“Os professores referem-se a este problema como um dos aspectos mais difíceis e perturbadores para quem lecciona.”

(Picado, 2009, p.1)

Quando se fala de indisciplina, temos de inevitavelmente considerar a indisciplina na escola. Este tema é muito delicado para o docente, pois segundo Carita e Fernandes (1997) a indisciplina perturba os professores, afecta-os emocionalmente, ainda mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar. Para o docente a maior dificuldade que este encontra na sua prática pedagógica é a indisciplina, pois dificulta imenso a transmissão dos conteúdos e a aprendizagem dos alunos. Deste modo, podemos referir que apenas com o controlo dos alunos é que conseguimos obter um bom ambiente para a aprendizagem.

3.3.1. Definição de “indisciplina”

“A noção de indisciplina surge como um fator subjetivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas”

(Curto, 1998, p. 17).

Antes de mais é necessário conhecermos o significado do termo, que ao longo do trabalho iremos referir várias vezes. Existem múltiplas interpretações deste conceito

Segundo Estrela (2002, p 17), “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra, das regras estabelecidas”. Analisando a definição anterior verificamos que os autores entendem indisciplina como todas as atitudes que os alunos praticam que não se encontram em concordância com as regras impostas pela direção da escola, através do regulamento da escola e com as regras estabelecidas pelos professores.

Mais recentemente, Estanqueiro (2010, p.62) define disciplina como “um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula (por exemplo, chegar atrasado, fazer barulho, não trazer o material de trabalho, não realizar as tarefas propostas, usar o telemóvel, falar ou sair do lugar sem autorização). Os comportamentos indisciplinados são frequentes e envolvem muitos alunos, em quase todas as escolas. Constituem um desafio permanente à paciência dos professores”.

Desta definição retiramos que a indisciplina é uma série de atitude e comportamentos praticados na sala de aula, provocados pelos mais diversos fatores, que prejudicam e põem em causa o que se considera aceitável para um relacionamento saudável, harmonioso, para que se consiga atingir o sucesso escolar dos discentes. Estas atitudes podem ser iniciadas por livre e espontânea vontade dos alunos, mas os professores têm de ter estratégias para criar um clima favorável à aprendizagem, de maneira a que esta não seja o causador desses comportamentos.

Conforme referenciado por Charlton e David (1993, citados por Aires, 2010) a indisciplina é “um conjunto de comportamentos verbais e não-verbais que, de diferentes modos e em diferentes graus, desafiam a autoridade do professor ou da escola. Esta definição sugere que a indisciplina escolar é, em parte, um produto social, na medida em que o problema não reside apenas no seio do indivíduo, também nas interações do indivíduo num certo meio”. As atitudes que os alunos praticam não advêm apenas da sua personalidade, mas também do ambiente em que estão inseridos, familiar, escolar e social. Os alunos que vivem em contextos problemáticos ou desfavorecidos, por exemplos bairros sociais, são mais propensos a terem comportamentos considerados incorretos, tanto pela escola como pela sociedade. Isto

deve-se ao facto de esses mesmos alunos presenciarem diversas no seu dia-a-dia pessoas, que talvez admirem, a terem comportamentos errados, que depois irão reproduzi-los.

A percepção dos comportamentos que são considerados indisciplina difere de professor para professor. Dependendo da sua personalidade, vida familiar, educação, entre outros fatores, cada professor pode considerar diferentes comportamentos como sendo indisciplina ou não, por exemplo beber água na sala de aula. Segundo a nossa experiência, uns professores consideram um comportamento inaceitável, outro aceitam e deixam que este aconteça nas suas aulas. Outro fator que pode influenciar esta percepção é a disposição do professor no dia da aula, se esta for má, o docente poderá irritar-se com mais facilidade, ou seja, punirá um comportamento que em outras aulas, com boa disposição, não o faria.

3.3.2. Comportamentos e níveis de indisciplina

“Contudo, se um aluno com disposições sócio-afectivas desfavoráveis para a prática pedagógica do professor, possuir a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, ele poderá envolver-se em incidentes que põem em causa o poder e o estatuto do professor (terceiro nível de indisciplina).”

(Silva e Neves 2006, p.11)

Neste ponto iremos tentar descodificar quais são os comportamentos que podem ser considerados como indisciplina. Primeiramente, temos de salientar que este tema é muito complexo, devido à percepção dos professores, pois cada um pode considerar um comportamento como sendo indisciplina ou não.

De acordo com Amado e Freire (2009), podemos considerar indisciplina qualquer comportamento e atitude que não esteja de acordo com as regras estipuladas e adequadas para a realização do trabalho, para o enquadramento das relações pessoais e para a sustentabilidade da organização/instituição (no caso, a aula e a escola). Ao analisarmos os comportamentos considerados de indisciplina pelos professores, conseguimos perceber a necessidade de os agrupar segundo as suas características. Por exemplo, um aluno que se encontra desatento na aula, mas não

perturba a mesma tem uma atitude diferente de um aluno que está constantemente a fazer comentários inapropriados, e bem diferente daquele que não respeita a opinião dos colegas e que goza com os colegas dentro da sala de aula, ou que não obedece às ordens do professor.

Pelo facto de os comportamentos desviantes se manifestarem de diversas maneiras, Amado (1998, 2000, 2001, citado por Neves e Silva) propõe a distinção de três níveis de indisciplina:

1º nível: - desvio às regras de trabalho na aula;

2º nível: - indisciplina perturbadora das relações entre pares;

3º nível: - problemas da relação professor-aluno.

É bastante pertinente distinguir diferentes níveis de indisciplina, pois nem todos os comportamentos têm as mesmas causas, as mesmas consequências e o mesmo grau de gravidade. Para cada comportamento, filtrado pelos parâmetros anteriormente referidos, deve haver diversas formas de intervenção. Para se aferir qual a melhor maneira de intervir é necessário enquadrar os comportamentos/attitudes dos alunos nos respetivos níveis.

No primeiro nível de indisciplina, os comportamentos estão relacionados com o incumprimento das regras consideradas básicas para o bom funcionamento da aula, o que vai gerar perturbações da aula e, conseqüentemente, a não realização das tarefas propostas. Como referem Amado e Freire (2009, p.11), trata-se do “incumprimento de um conjunto de exigências instrumentais que enquadram as atividades dentro do espaço de aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino aprendizagem”. Dentro deste nível estão enquadrados as seguintes atitudes: não realizar as tarefas propostas, não trazer material necessário para a aula, conversar com os colegas, entre outros.

O segundo nível de indisciplina é constituído por comportamentos que influenciem o relacionamento entre os alunos. Para prevenir estes comportamentos é necessário que haja um respeito mútuo entre os intervenientes da sala de aula, condição para solucionar pacificamente os conflitos existentes. A existência de situações de

agressão verbal e física é comum nas escolas. Estas atitudes podem causar danos físicos e morais. Incluem comentários desadequados, gozar com colegas que respondem incorretamente às perguntas realizadas pelo professor, gozar com os alunos que são aplicados e têm boas notas.

É neste nível de indisciplina que podemos perceber se a turma coopera entre si. Se existe união, amizade e espírito de entreatajuda. O professor neste nível tem um papel importante pois tem de conseguir repor a normalidade na sala de aula e alertar para as atitudes permitidas no contexto de sala de aula, os comportamentos adequados, as normas de conduta social, de civismo que todos devem praticar, a fim de obter uma boa relação de convivência.

O terceiro nível de indisciplina tem a ver, tal como nos outros níveis, com os comportamentos que interferem com as condições de trabalho da sala de aula, mas a isto acrescenta o facto de colocarem em causa a dignidade do professor, como profissional e pessoa. É através dos comportamentos que estão incluídos neste nível que se notam as influências que os alunos trazem de casa e da sociedade, praticando os mesmos comportamentos que praticam com os pais. Existem vários casos em que os pais admitem que são os filhos a mandar em casa e que não conseguem impor a sua autoridade exigindo que os filhos os respeitem. Comparando os pais aos professores, tal como os primeiros são a autoridade em casa, os segundos têm o mesmo papel na escola, e se os alunos não respeitam os pais, perante o professor irão comportar-se da mesma maneira, adquirindo uma postura de oposição à autoridade do professor.

Tal como referem Amado e Freire (2009, p.88), a este nível trata-se de “comportamentos de indisciplina que apresentam maior gravidade, pelo seu carácter «desrespeitoso», «agressivo», «ofensivo», de desafio, de desdém pelas normas e exigências da escola”. O objetivo principal do aluno ao praticar as atitudes que integram este nível é de pôr em causa o poder e o saber do docente, desautorizando-o perante a turma. O aluno com estes comportamentos pretende destabilizar a aula e desautorizar o professor, colocando-o numa posição frágil perante o aluno e toda a turma.

Este nível de indisciplina pode atingir outro patamar e chegar mesmo a agressões físicas ao docente. As aulas para estes alunos têm de decorrer como eles querem,

tendo de ser eles a dominar a situação, não se importando com as atitudes que estão a ter. Estes tipos de ocorrências não advêm apenas de lacunas no ato pedagógico, mas também outros fatores como influências familiares e sociais e problemas pessoais do próprio aluno, por estes motivos todos os docentes estão propícios a que este tipo de comportamentos aconteça nas suas aulas. Os professores que não têm uma ligação com a turma e que não conseguem que esta os respeite, têm mais probabilidade a que estas situações ocorram.

Tendo em conta o estudo realizado por Silva e Neves (2006), os alunos não apresentarão comportamentos de indisciplina muito graves (1º e 2º níveis) se não lhes for indicado as características de uma boa relação professor-aluno. Isto acontece porque se o aluno não conhece a relação de professor-aluno, ele não saberá como a sabotar. Contrariamente, se um aluno conhecer bem a relação professor aluno, ele arranjará várias maneiras para enfraquecer essa relação e principalmente para prejudicar o docente e a sua ação pedagógica. Neste caso as experiências sociais são também um fator para o desempenho do aluno. Se o aluno tiver as duas características referidas anteriormente, a segunda prevalecerá e levará à prática de comportamentos de indisciplina graves.

4. Metodologia

4.1. Caraterização da Amostra

A amostra utilizada neste estudo é de 70 professores de várias disciplinas do 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, mais especificamente da Escola Básica 2º e 3º Ciclos c/ Secundário José Falcão de Miranda do Corvo e da Escola Básica Integrada / JI Prof. Dr. Ferrer Correia.

Seguidamente são apresentados os dados da caraterização da amostra.

Género

Tabela 1- Frequência e percentagem (%) do género da amostra

Género	N	%
---------------	----------	----------

Feminino	48	68,6
Masculino	22	31,4
Total	70	100,0

Através desta tabela verificamos que a nossa amostra é composta por 48 participantes do género feminino (68,6 %) e por 22 participantes do género masculino (31,4 %).

Ciclos de Ensino

Tabela 2- Frequência e percentagem (%) dos ciclos de estudo da amostra

Ciclos de Ensino	N	%
2º ciclo	29	41,4
3º ciclo	41	58,6
Total	70	100,0

Na nossa amostra, 29 docentes (41,4 %) lecionam no 2º ciclo e 41 docentes (58,6%) no 3º ciclo.

Tempo de serviço

Tabela 3- Frequência e percentagem (%) dos tempos de serviço da amostra

Tempo de serviço	N	%
0-10	4	5,7
11-20	20	28,6
21-30	33	47,1
31-40	13	18,6
Total	70	100,0

Relativamente à tabela 3 observamos a frequência e a percentagem da amostra do estudo nas quatro categorias da variável tempo de serviço. Na categoria “0-10” estiveram incluídos 4 docentes (5,7%), entre os “11-20” foram inquiridos 20 (28,6 %), a terceira categoria “21-30” foi constituída por 33 docentes (47,1 %), e na última categoria “31-40” incluíram-se 13 participantes (18,6 %).

Disciplinas

Tabela 4- Frequência e percentagem (%) das disciplinas lecionadas pela amostra

Disciplinas	N	%
CN	7	10
EF	11	15,7
EMR	1	1,4
EMusical	1	1,4
ET	1	1,4
EV	5	7,1
FQ	4	5,7
Fran.	1	1,4
Geo	3	4,3
HGP	3	4,3
Hist	3	4,3
Ing	6	8,6
Mat	15	21,4
Port	9	12,9
Total	70	100,0

A amostra do nosso estudo foi constituída por professores de diferentes disciplinas, como podemos verificar na tabela. Desta maneira, podemos dizer que na amostra estiveram incluídos apenas um docente de EMR e um de EMusical, ET e Fran. Das disciplinas de Geo, HGP e Hist responderam respectivamente três docentes. Foram inquiridos quatro professores de FQ, cinco de EV, seis de Ing, sete de CN, nove de Port, onze de EF e por fim quinze de Mat.

4.2. Procedimentos

4.2.1. Instrumentos e recolha de dados

Os instrumentos utilizados na realização deste estudo assentaram num questionário aos professores (Anexo VI). Este foi composto por uma contextualização, uma caracterização do inquirido, uma questão sobre a razão da indisciplina dos alunos, e três perguntas de resposta fechada sobre a indisciplina na sala de aula.

As três últimas questões têm diferentes tipos de respostas. A primeira é através da escala de *Likert* 1 (muito pouco grave) a 5 (muito grave), indicando qual o grau de gravidade do comportamento. Na segunda, os inquiridos tinham de ordenar os comportamentos de acordo com o seu grau de gravidade - 1 (menos grave) e 9 (mais grave). A terceira pergunta era composta por 10 alíneas, cada uma indicava um comportamento em que o inquirido tinha de dizer se considerava como indisciplina ou não (sim e não).

Antes da recolha de dados foram entregues e preenchidos de 20 a 28 de fevereiro, os questionários experimentais, de modo a perceber se estes eram exequíveis e se os inquiridos detetavam algum erro. Posteriormente, durante o mês de março foram distribuídos e **recebidos** os questionários.

5. Análise e discussão de resultados

Para a análise de dados utilizámos o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 24. Estes foram tratados através da análise descritiva e dos testes não paramétricos, Kruskal Wallis e Mann-Whitney. Com o primeiro, realizámos uma análise inicial para inferir diferenças estatisticamente significativas dentro da variável (H_1). O segundo teste referido foi utilizado para identificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre que categorias do tempo de serviço é que existiam diferenças.

5.1. Análise Descritiva

▪ Pergunta 5: Fatores dos episódios de indisciplina

Nesta pergunta os participantes tinham de indicar os fatores, no máximo dois, que na sua opinião influenciam mais a indisciplina.

Tabela 5- Frequência e percentagem (%) dos fatores dos episódios de indisciplina

Fatores	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Caraterísticas dos alunos	59	84,3	11	15,7	70	100,0
Falta de formação dos professores	8	11,4	62	88,6		

Clima reinante na escola	12	17,1	58	82,9		
Importância atribuída à escola, pelas pessoas e pelo meio envolvente	34	48,6	36	51,4		

Os episódios de indisciplina dos alunos podem dever-se a vários fatores. Através desta tabela conseguimos perceber que o fator que os inquiridos referem como aquele que tem mais influência na ocorrência de episódios de disciplina são as “características dos alunos”, com 59 repostas (84,3 %). Analisando a tabela, concluímos que a seguir ao fator apresentado anteriormente surge a “importância atribuída à escola, pelas pessoas e pelo meio envolvente”, com 34 inquiridos a responder positivamente (48,6 %). Doze docentes (17,1 %) consideram o “clima reinante na escola” como um fator que influencia a indisciplina dos alunos. Por fim, oito professores (11,4) reconhecem que a falta de formação dos mesmos pode influenciar a indisciplina dos alunos.

Na nossa opinião, a explicação dos professores considerarem a caracterização dos alunos como o principal fator de influência dos episódios de indisciplina resulta do facto de que os comportamentos inapropriados dos alunos serem a principal causa de *stress* dos professores. Tal como é referido por Gomes *et al* (2010, p.588), “das razões promotoras desta situação, a investigação veio a concluir que são vários os factores de *stress*, desde os alunos (e.g., baixa motivação, comportamentos de indisciplina, etc.)”. Achamos que os professores têm dificuldades em admitir a sua falta de formação e que grande parte dos episódios de indisciplina acontece devido à sua intervenção pedagógica não ser a mais correta. O que nos leva de novo ao *stress* dos docentes, que devido a outros fatores burocráticos e pessoais descuidam a sua ação como educadores, no sentido de arranjar estratégias para colmatar os comportamentos inapropriados.

▪ **Pergunta 6: Classificação dos comportamentos consoante a sua gravidade**

Relativamente aos comportamentos referidos na tabela 6, pedimos aos inquiridos que classificassem esses comportamentos de 1 (muito pouco grave) a 5 (muito grave).

Tabela 6- Percentagem (%) das classificações dos comportamentos consoante a sua gravidade

Comportamentos	Muito pouco grave	Pouco grave	Mais ou menos grave	Grave	Muito grave	Total
Falar em voz baixa enquanto o professor explica a matéria	17,1	10,0	31,4	35,7	5,7	100,0
Trocar mensagens e papelinhos	2,9	5,7	42,9	25,7	22,9	100,0
Gozar com os colegas	0	0	11,6	26,1	62,3	98,6
Gozar com o professor	1,4	2,9	2,9	10,1	82,6	98,6
Fazer perguntas pouco adequadas a aula	1,4	10	34,3	45,7	8,6	100,0
Não acatar as ordens do professor	1,4	0	4,3	30,0	64,3	100,0
Recusar-se a trabalhar	0	4,3	11,6	42,0	42,0	98,6
Agredir os colegas	0	0	2,9	7,1	90	100,0
Agredir o professor	4,3	0	1,4	1,4	92,9	100,0

Vejamos quais foram os graus de gravidade, considerados pela maior percentagem de docentes, relativos a cada comportamento. O único comportamento considerado como “mais ou menos grave” foi “Trocar mensagens e papelinhos”. Classificados como comportamentos graves foram “Falar em voz baixa enquanto o professor explica a matéria”, “Fazer perguntas pouco adequadas a aula”. Quatro comportamentos foram considerados muito graves, “Gozar com os colegas”, “Gozar com o professor”, “Agredir os colegas” e “Agredir os professores”. O comportamento “Recusar-se a trabalhar” obteve a mesma percentagem em dois graus, grave e muito grave.

Tendo em conta da análise de dados verificamos que a maioria dos docentes classifica os comportamentos a partir de mais ou menos grave, incluído.

▪ **Pergunta 7: Ordenação dos comportamentos por grau de gravidade**

Os dados da tabela seguinte são relativos à pergunta sete do questionário. Nesta os inquiridos tinham de ordenar os comportamentos, presentes na tabela, de 1 a 9, sendo que 1 é o menos grave e 9 o mais grave.

Tabela 7- Frequência (N) da ordenação dos nove comportamentos por grau de gravidade

Comportamentos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Score	Nível
Falar em voz baixa enquanto o professor explica a matéria	41	10	4	0	0	0	1	1	0	88	2
Trocar mensagens e papelinhos	8	28	13	7	1	0	0	0	0	136	3
Gozar com os colegas	0	1	3	14	12	27	0	0	0	289	5
Gozar com o professor	0	1	1	1	7	8	32	7	0	372	7
Fazer perguntas pouco adequadas a aula	4	13	27	10	0	2	1	0	0	72	1
Não acatar as ordens do professor	0	0	2	6	20	11	14	2	2	328	6
Recusar-se a trabalhar	2	3	7	19	14	6	5	1	0	254	4
Agredir os colegas	0	1	0	0	3	3	4	45	1	432	8
Agredir o professor	2	0	0	0	0	0	0	1	54	496	9

Os dados presentes na tabela refletem a quantidade de vezes que os docentes consideraram cada grau de gravidade para um comportamento. A partir da multiplicação de cada N com o respetivo peso (grau de gravidade) e realizando a soma desses resultados, obtemos um score para cada comportamento. Este score indica-nos a ordem dos comportamentos, tendo em conta as respostas dos inquiridos. O comportamento que tiver o score mais baixo é considerado o menos grave e o comportamento com o score mais elevado é considerado o mais grave.

Tendo em consideração os fatores expostos podemos concluir que o comportamento menos grave é “Fazer perguntas pouco adequadas à aula” e o comportamento mais grave é “Agredir o professor”.

Nos resultados verificamos que os comportamentos que são classificados menos graves são aqueles que não interferem com outro indivíduo sem ser o próprio aluno. Logo os que são considerados mais grave são aqueles que incluem outro indivíduo, colega ou professor. Os dois piores comportamentos referem-se a agressão física, aos colegas ou professores.

Comparando estes resultados com os anteriores podemos reparar que existe uma certa diferença nas respostas dos docentes, porque na análise anterior os docentes classificam o comportamento “Fazer perguntas pouco adequadas à aula” grave e os mesmos consideram o comportamento “Trocar mensagens e papelinhos”, mais ou menos grave, ou seja, com um grau de gravidade menor que o primeiro. Enquanto na análise dos dados relativos à pergunta 7 o comportamento “Fazer perguntas pouco adequadas à aula” é considerado o menos grave e o comportamento “Trocar mensagens e papelinhos” apenas surge na escala em terceiro lugar.

Um pormenor que achámos pertinente, durante a recolha de dados, é que houve um docente que considerou o comportamento “Gozar com o professor” mais grave que o comportamento “Agredir o colega”, o que contrasta com a opinião dos outros docentes.

- **Pergunta 8: Comportamentos de disciplina ou indisciplina?**

Nesta pergunta os inquiridos tinham 10 alíneas e cada uma era composta por um comportamento. O docente em cada alínea tinha de dizer se considerava a atitude como indisciplina ou não.

Tabela 8- Frequência (N) e percentagem (%) da pergunta 8, se os comportamentos desta são ou não indisciplina

Comportamentos	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
O aluno utiliza boné na sala de aula	42	60,9	27	39,1	69	100
O aluno contesta sobre uma repreensão do professor	63	90,0	7	10,0	70	100
O aluno ingere água durante uma atividade na sala de aula	8	11,4	62	88,6	70	100
No decorrer da aula o aluno balança a cadeira	46	66,7	23	33,3	69	100
O aluno repreende o colega que está a destabilizar a aula	26	37,1	44	62,9	70	100
O aluno espirra/tosse de forma exagerada	47	69,1	21	30,9	68	100
O aluno chega constantemente atrasado à sala de aula	58	82,9	12	17,1	70	100
O aluno não participa na aula, mas também não incomoda (apático)	13	18,6	57	81,4	70	100
O aluno por autorrecriação utiliza o material escolar do professor	63	91,3	6	8,7	69	100
O aluno põe em dúvida o conhecimento do professor	46	68,7	21	31,3	67	100

Esta tabela contém a frequência e a percentagem da opinião dos docentes em relação a se consideram ou não os comportamentos referidos como indisciplina.

Analisando os dados podemos referir que os comportamentos que não foram considerados como de indisciplina, por uma maior percentagem de docentes, são “O aluno ingere água durante uma atividade na sala de aula” (88,6%), “O aluno repreende o colega que está a destabilizar a aula” (62,9%) e “O aluno não participa na aula, mas também não incomoda (apático)” (81,4%). Os restantes comportamentos foram considerados pelos docentes como sendo comportamentos de indisciplina.

Através dos resultados, apercebemo-nos que os comportamentos que interferem com outro individuo, neste caso o professor, são considerados sempre como sendo indisciplina, tal como concluímos na análise anterior. Os comportamentos que não interferem com o ambiente da aula ou com o professor, são considerados como não sendo indisciplina, à exceção do uso do boné na sala de aula e do aluno balançar a cadeira. Consideramos que estes comportamentos são considerados como

indisciplina, mesmo não interferindo com o funcionamento da aula, pois os docentes consideram como falta de educação.

5.2. Diferenças nas respostas em função do tempo de serviço

Com os dados presentes nas tabelas conseguiremos perceber se o tempo de serviço influencia a percepção dos docentes em relação à gravidade dos comportamentos referidos no questionário. Estes dados foram obtidos através da realização dos testes não paramétricos, *Kruskal Wallis* e *Mann-Whitney*.

- **Pergunta 6: Classificação dos comportamentos consoante a sua gravidade**

Tabela 9- Índice de significância estatística para a variável *tempo de serviço* e a pergunta 6.

Comportamentos	Sig.
1. Falar em voz baixa enquanto o professor explica a matéria	0,175
2. Trocar mensagens e papelinhos	0,039
3. Gozar com os colegas	0,360
4. Gozar com o professor	0,311
5. Fazer perguntas pouco adequadas a aula	0,518
6. Não acatar as ordens do professor	0,061
7. Recusar-se a trabalhar	0,117
8. Agredir os colegas	0,846
9. Agredir o professor	0,436

Analisando a tabela anterior podemos verificar que apenas no comportamento “Trocar mensagens e papelinhos” é que existe diferenças estatisticamente significativas, ou seja, aceitamos H_1 porque $\text{sig}=0,039 < 0,05$. Apesar das respostas que os docentes deram aos outros comportamentos mudarem com tempo de serviço, não existe diferenças estatisticamente significativas, ou seja, as respostas não dependem do tempo de serviço.

Tabela 10- Posição das categorias do *tempo de serviço* em relação ao comportamento "Trocar mensagens e papelinhos"

Comportamento	Tempo de serviço	Posição média
Trocar mensagens e papelinhos	0-10	14,88
	11-20	35,58
	21-30	37,83
	31-40	35,81

Os dados da tabela anterior indicam-nos a posição média das categorias do tempo de serviço. Através destas posições verificamos quais as categorias que estão mais afastadas umas das outras, para de seguida analisar se há diferenças entre elas. Neste caso, apenas vamos analisar a categoria "0-10" com a categoria "31-40" e com a categoria "21-30". Não se analisa a primeira categoria com a segunda pois esta não tem grande diferença relativamente à última categoria.

Tabela 11- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "0-10" e "31-40" da variável tempo de serviço

Comportamento	Tempo de serviço	Sig (bilateral)	Z
Trocar mensagens e papelinhos	"0-10"	0,229	-1,326
	"31-40"		

Com a análise dos dados desta tabela verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias "0-10" e "31-40", rejeitamos H_1 porque $\text{sig}=0,229 > 0,05$. Tal como foi referido anteriormente, a posição das categorias "31-40" e "11-20" é muito próxima, sendo assim se se rejeita a H_1 na primeira também se rejeita na segunda categoria.

Tabela 12- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "0-10" e "21-30" da variável tempo de serviço

Comportamento	Tempo de serviço	Sig (bilateral)	Z
Trocar mensagens e papelinhos	"0-10"	0,017	2,330
	"21-30"		

Com a análise dos dados desta tabela verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias "0-10" e "21-30", aceitamos H_1 , pois $\text{sig}=0,017 < 0,05$. Como tal podemos dizer que entre as categorias "0-10" e a categoria "21-30" as respostas dadas ao comportamento "Trocar mensagens e papelinhos" diferem.

▪ **Pergunta 7: Ordenação dos comportamentos por grau de gravidade**

Tabela 13- Índice de significância estatística para a variável *tempo de serviço* e a pergunta 7.

Comportamentos	Sig.
1. Falar em voz baixa enquanto o professor explica a matéria	0,248
2. Trocar mensagens e papelinhos	0,000
3. Gozar com os colegas	0,650
4. Gozar com o professor	0,865
5. Fazer perguntas pouco adequadas a aula	0,243
6. Não acatar as ordens do professor	0,422
7. Recusar-se a trabalhar	0,280
8. Agredir os colegas	0,914
9. Agredir o professor	0,776

Com a análise dos dados da tabela 13, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas, ou seja, aceitamos H_1 ($\text{sig}=0,000 < 0,05$), apenas no comportamento “Trocar mensagens e papelinhos”. Apesar das respostas que os docentes deram aos outros comportamentos mudarem com o tempo de serviço, não existem diferenças estatisticamente significativas, ou seja, as respostas não dependem do tempo de serviço.

Tabela 14- Posição das categorias do *tempo de serviço* em relação ao comportamento "Trocar mensagens e papelinhos", ordenação

Comportamento	Tempo de serviço	Posto médio
Trocar mensagens e papelinhos	0-10	23,13
	11-20	23,97
	21-30	37,41
	31-40	15,75

A tabela 14 indica-nos a posição média das categorias do tempo de serviço. Através destas posições verificamos quais as categorias que estão mais afastadas umas das outras, para de seguida analisar se há diferenças entre elas. Neste caso, apenas vamos analisar a categoria “31-40” com a categoria “0-10” e com a categoria “21-30”.

Não se analisa a última categoria com a segunda pois estas não têm grandes diferenças.

Tabela 15- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "11-20" e "31-40" da variável tempo de serviço

Comportamento	Tempo de serviço	Sig (bilateral)	Z
Trocar mensagens e papelinhos	"11-20"	0,268	-1,269
	"31-40"		

Com a análise dos dados desta tabela verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias "11-20" e "31-40", rejeitamos H_1 porque $\text{sig}=0,268 > 0,05$. Tal como foi referido anteriormente, a posição das categoria "0-10" e "11-20" é muito próxima, sendo assim se se rejeita a H_1 na primeira também se rejeita na segunda categoria.

Tabela 16- Teste Mann-Whitney: diferenças entre a categoria "21-30" e "31-40" da variável tempo de serviço

Comportamento	Tempo de serviço	Sig (bilateral)	Z
Trocar mensagens e papelinhos	"21-30"	0,000	-3,385
	"31-40"		

Com a análise dos dados desta tabela verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias "21-30" e "31-40", aceitamos H_1 , pois $\text{sig}=0,000 < 0,05$. Como tal, podemos dizer que entre as categorias "21-30" e "31-40" as respostas dadas ao comportamento "Trocar mensagens e papelinhos" diferem.

▪ **Pergunta 8: Comportamentos de disciplina ou indisciplina?**

Tabela 17- Índice de significância estatística para a variável *tempo de serviço* e a pergunta 8.

Comportamentos	Sig
1. O aluno utiliza boné na sala de aula	0,256
2. O aluno contesta sobre uma repreensão do professor	0,647
3. O aluno ingere água durante uma atividade na sala de aula	0,620
4. No decorrer da aula o aluno balança a cadeira	0,954
5. O aluno repreende o colega que está a destabilizar a aula	0,644
6. O aluno espirra/tosse de forma exagerada	0,711
7. O aluno chega constantemente atrasado à sala de aula	0,963
8. O aluno não participa na aula, mas também não incomoda (apático)	0,103
9. O aluno por autorrecriação utiliza o material escolar do professor	0,820
10. O aluno põe em dúvida o conhecimento do professor	0,693

Através da análise da tabela 17 verificamos que em nenhum comportamento existem diferenças estatisticamente significativas, porque o valor de sig. dos comportamentos são todos superiores a 0,05.

Depois da análise dos dados recolhidos concluímos que existem diferenças na perceção da disciplina entre as categorias “0-10” e “21-30” e entre as categorias “21-30 e a “31-40” apenas num comportamento- “Trocar mensagens e papelinhos”. No entanto, com este tipo de análise não conseguimos saber qual é a categoria que considera este comportamento mais indisciplinar.

Segundo Peterson (citado por Betti, 1997, p.110), os professores com mais tempo de serviço, quase no final da carreira, é que consideram os alunos mais disciplinados e desmotivados. Os docentes devem ter esta perceção, pois eles próprios no final da carreira devem sentir-se desmotivados e cansados, não tendo tanta compreensão e irritando-se com mais facilidade.

6. Síntese Conclusiva

Este estudo tinha como objetivo final tentar pensar os comportamentos indisciplinados que os alunos podem ter dentro da sala de aula e a forma como os professores os percebem, admitindo pela base que a percepção difere de professor para professor e é influenciada por vários factores internos e externos ao indivíduo. Testámos sobretudo a influência da variável “tempo de serviço”.

Ao terminarmos a análise dos resultados obtidos, verificamos que existem diferenças na percepção da indisciplina consoante o tempo de serviço apenas num comportamento – “Trocar mensagens e papelinhos”. Sendo apenas um comportamento não podemos considerar que o tempo de serviço influencia a percepção dos docentes em relação ao conjunto de comportamentos de indisciplina objecto do inquérito.

Antes da realização do estudo, achávamos que no final o resultado seria que o tempo de serviço influenciava a percepção dos docentes e que seriam os professores com mais tempo de serviço que iriam considerar mais comportamentos como indisciplina. Isto porque no final da carreira os professores estão mais cansados e com menos tolerância para com certas atitudes. Tal não ocorreu.

Com este estudo concluímos então que existe um consenso entre os professores em relação aos comportamentos referidos no estudo. A percepção dos professores em relação às atitudes de indisciplina não difere com o tempo de serviço. Tanto os professores com mais anos de serviço como os professores que têm menos tempo no ensino identificam os mesmos comportamentos como sendo indisciplina e os mesmos comportamentos como não sendo indisciplina.

Depois deste estudo ficámos com vontade de realizar um estudo que tivesse como objetivo identificar quais são os comportamentos que os docentes consideram como indisciplina, em vez de lhes propor uma grelha pré-determinada de comportamentos de indisciplina. Importa ainda considerar no universo docente as eventuais especificidades de cada disciplina no que diz respeito aos comportamentos dos alunos.

Achamos que desta encruzilhada emerge grande parte do “sistema nervoso” da indisciplina ainda por explorar do ponto de vista da preparação dos estágios pedagógicos. Insistimos nesta ideia no pressuposto que importa acumular mais conhecimentos que possam antecipar e regular algumas práticas iniciais por parte dos professores estagiários.

Neste contexto, importaria perceber melhor o padrão comportamental nas aulas. Não sendo possível uma uniformidade por parte dos professores e dos alunos, continua a ser importante criar um quadro disciplinar a um tempo estável e flexível. Se os comportamentos que os alunos podem ter dentro da sala fossem iguais em todas as aulas, estes não iriam testar os professores e talvez não houvesse tanto confronto entre o aluno e o docente. Os alunos saberiam melhor como se comportar nas aulas, não tendo de relativizar o seu comportamento perante cada professor. A maneira como os professores punem ou castigam os diferentes comportamentos também devia ser idêntica. Uma igualdade de procedimentos pode gerar condições para haver uma maior disciplina e, conseqüentemente, um menor cansaço por parte dos professores neste contexto, contribuindo para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Bibliografia

- Aires, L. M. (2010). *Disciplina na sala de aulas- um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Alves, M., Flores, M. (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentais práticas*. Edições Pedagogo.
- Amado, J.S. & Freire, I. P. (2005). A gestão da sala de aula. In G.L. Miranda & S. Bahía (org.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio d'Água.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (2º ed) Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, I. C. R., & Mizukami, M. D. G. N. (1997). História de vida: trajetória de uma professora de educação física. *Motriz*, 3(2), 108-115.
- Carita, A., & Fernandes, M. D. G. L. (1997). *Indisciplina na sala de aula: como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação- o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (2010), O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*. v. 02, n.03, p.14.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. D. C., & Peixoto, A. R. B. D. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597
- Huberman, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. (pp. 75 - 92);
- Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323-338.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

- Silva, E., Fachada, M., Nobre, P. (2015). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2015-2016*. FCDEF-UC.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5-41.
- Tani, G. *et al* (2006). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Verdum, P. (2013). Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*, v.4, n.1.

Anexos

Anexo I- Plano de aula

Professor		Data		Período		Ano/Turma	
Aula nº		Duração		Nº de Alunos Previstos		Local	
Hora		Unidade Didática					
Função Didática							
Objetivos de Aula							
Sumário							
Recursos Materiais							

Tempo		Tarefa/Situações de aprendizagem	Organização/Descrição da tarefa	Critérios de êxito/Componente Críticas/Objetivos Específicos
Parcial	Total			
<u>Parte Inicial</u>				
<u>Parte Fundamental</u>				
<u>Parte Final</u>				
Justificação das opções tomadas:				

Anexo II- Tabela de níveis de desempenho

Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
Jogo 1+1	Jogo 1x1	Jogo 1x1
1- Realiza a posição base; 2- Realiza uma pega correta da raquete; 3- Posiciona-se corretamente, antecipando o local da queda do volante; 4- Executa o serviço (o volante deve cair na área de serviço); 5- Envia o volante para o campo adversário (ao alcance do colega) utilizando lob e/ou clear.	1- Executa o serviço curto e o serviço longo com objetivo de ponto; 2- Envia o volante para o campo adversário utilizando lob e clear com objetivo de ponto; 3- Recorre a deslocamentos, mantendo um posicionamento correto.	1- Executa o drive; 2- Executa o amorti e/ou o smash com objetivo de fechar o ponto; 3- No decorrer do jogo, utiliza o gesto técnico mais adequado em função da trajetória do volante; 4- Envia o volante para um espaço vazio.

Anexo IV- Tabela de percentagem do conjunto de níveis de desempenho para o 9º ano

Níveis de desempenho			Valor	Percentagem	Nota
				9ºano	9ºano
A	A	A	15	100%	5
E	A	A	14	90%	5
E	E	A	13	85%	4
I	A	A	13	85%	4
E	I	A	12	78%	4
E	E	E	12	78%	4
NI	A	A	12	78%	4
I	E	E	11	68%	3
I	I	A	11	68%	3
NI	E	A	11	68%	3
I	I	E	10	61%	3
NI	I	A	10	61%	3
NI	E	E	10	61%	3
I	I	I	9	53%	3
NI	I	E	9	53%	3
NI	NI	A	9	53%	3
NI	I	I	8	40%	2
NI	NI	E	8	40%	2
NI	NI	I	7	20%	2
NI	NI	NI	6	13%	1

Anexo V- Tabela da avaliação final do período

Nº	Nome	Capacidades e Conhecimentos 70%					Atitudes e Valores 30%							2º Período		1º Período		2º período	
		Actividades Físicas 50%					Participação	Comportamento	Autonomia	Conduta	S	Classificação Final	N	Auto-Avaliação	Classificação Final	N	Classificação Final	N	
		Futsal	Patinagem	Badminton	S	Teste													S
							8%												
1	I	I	I+	I+	55	67,5	7,00	7,00	5,25	7,00	87,50	67,25	3	3	50,45	3	58,85	3	
2	E+	A	A	A	94	95	7,00	6,00	7,00	5,25	84,17	91,25	5	5	78,3	4	84,775	4	
3	I	I+	I+	I+	55	75	7,00	6,00	5,25	7,00	78,33	66,00	3	3	52,05	3	59,025	3	
4	I	E+	I+	I+	65	60	7,00	7,00	5,25	7,00	87,50	70,75	3	3	48,5	2	59,625	3	
5	A	A	A	A	100	70	6,00	4,00	5,25	6,00	68,33	84,50	4	5	77,45	4	80,975	4	
6	I	E+	I+	I+	65	40	6,00	4,00	7,00	7,00	80,00	64,50	3	3	59,7	3	62,1	3	
7	E+	E+	E	E	82	70	5,00	4,00	5,25	7,00	70,83	76,25	4	4	74,6	4	75,425	4	
8	I	A	I+	I+	70	62,5	7,00	7,00	5,25	7,00	87,50	73,75	3	3	50,05	3	61,9	3	
9	-	-	-	-	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	Suf		0	Suf	0	Suf	
10	I+	A	E+	E+	82	77,5	8,00	8,00	7,00	7,00	100,00	86,50	4	4	82,8	4	84,65	4	
11	I+	A	E	E	80	77,5	8,00	8,00	7,00	7,00	100,00	85,50	4	4	79,4	4	82,45	4	
12	A	A	A	A	100	65	7,00	6,00	7,00	7,00	90,00	90,00	5	5	80,55	4	85,275	4	
13	I+	A	I+	I+	82	50	8,00	8,00	7,00	7,00	100,00	81,00	4	4	68,7	3	74,85	4	
14	A	A	A	A	100	90	6,00	4,00	7,00	5,25	74,17	90,25	5	5	79,4	4	84,825	4	
15	A	E+	E	E	87	65	7,00	7,00	7,00	7,00	93,33	84,50	4	4	75,35	4	79,925	4	
16	E	A	E	E	85	70	8,00	8,00	7,00	7,00	100,00	86,50	4	4	68,75	3	77,625	4	
17	E+	E+	I+	I+	74	55	7,00	7,00	5,25	5,25	81,67	72,50	3	3	72,1	3	72,3	3	

Anexo VI- Questionário do estudo

Questionário

Questionário aos docentes sobre indisciplina no espaço de aula.

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra pretendemos ampliar o nosso conhecimento acerca da temática da Indisciplina na sala de aula. A indisciplina é um tema controverso e importante para o sucesso do ensino-aprendizagem. Neste trabalho pretendemos aprofundar algumas questões que lhe são associadas. Nomeadamente, a perceção dos professores acerca da origem do problema e a sua interpretação dos diversos comportamentos dos alunos.

Todas as informações decorrentes deste questionário são estritamente confidenciais, sendo os resultados codificados e utilizados para fins de investigação.

Agradecemos que responda às questões com a maior sinceridade.

1. Género:

Masculino: Feminino:

2. Ciclo de Ensino:

2º Ciclo: 3º Ciclo:

3. Anos de serviço:

0-10: 11-20: 21-30: 31-40:

4. Disciplina que leciona:

Resposta: _____

5. Na sua opinião a maioria dos episódios de indisciplina têm, ou deve-se, a: (selecione no máximo duas hipóteses)

1. Características dos alunos;
2. Falta de formação dos professores;
3. Clima reinante na escola;
4. Importância atribuída à escola, pelas pessoas e pelo meio envolvente.

6. Classifique de 1 a 5 **cada um** dos seguintes comportamentos consoante o seu grau de gravidade, sendo que 1 é pouco grave e 5 muito grave.

Comportamentos	1	2	3	4	5
1) Falar em voz baixa enquanto o professor explica a matéria.					
2) Trocar mensagens e papelinhos					
3) Gozar com os colegas					
4) Gozar com o professor					
5) Fazer perguntas pouco adequadas à aula					
6) Não acatar as ordens do professor					
7) Recusar-se a trabalhar					
8) Agredir os colegas					
9) Agredir o professor					

7. Ordene de 1 a 9 os seguintes comportamentos pelo seu grau de gravidade, sendo que 1 é o menos grave e 9 o mais grave

Comportamentos	Nível
a) Falar em voz baixa	
b) Trocar mensagens e papelinhos	
c) Gozar com os colegas	
d) Gozar com o professor	
e) Fazer perguntas pouco adequadas à aula	
f) Não acatar as ordens do professor	
g) Recusar-se a trabalhar	
h) Agredir os colegas	
i) Agredir o professor	

8. As frases abaixo pretendem ilustrar possíveis comportamentos dos alunos diga se considera ou não, cada um deles, como um comportamento de indisciplina.

8.1. O aluno utiliza boné na sala de aula:

Sim Não

8.2. O aluno contesta sobre uma repreensão do professor

Sim Não

8.3. O aluno ingere água durante uma atividade na sala de aula:

Sim Não

8.4. No decorrer da aula o aluno balança a cadeira:

Sim Não

8.5. O aluno repreende o colega que está a destabilizar a aula:

Sim Não

8.6. O aluno espirra/tosse de forma exagerada:

Sim Não

8.7. O aluno chega constantemente atrasado à sala de aula:

Sim Não

8.8. O aluno não participa na aula, mas também não incomoda (apático):

Sim Não

8.9. O aluno por auto recriação utiliza o material escolar do professor:

Sim Não

8.10. O aluno põe em dúvida o conhecimento do professor:

Sim Não

9. Existe algum comportamento que enquadre na indisciplina e que não tenha sido referido neste questionário? (Não é necessário descrever o episódio de indisciplina)

Muito obrigada pela colaboração.