

Joana Matilde Pinto Castro Pereira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
INTEGRADA C/ JI PROF. DR. FERRER CORREIA – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
MIRANDA DO CORVO, JUNTO DA TURMA DO 7ºE NO ANO LETIVO DE 2016/2017**

A perceção de disciplina e indisciplina e o tempo de serviço dos professores.

Junho de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JOANA MATILDE PINTO CASTRO PEREIRA [2012149744]

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA INTEGRADA C/ JI PROF. DR. FERRER CORREIA -
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO, JUNTO DA
TURMA DO 7ºE NO ANO LETIVO DE 2016/2017**

**A PERCEÇÃO DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA E O TEMPO DE SERVIÇO DOS
PROFESSORES**

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

**Orientador: Professor Doutor
Miguel Fachada**

**COIMBRA
2017**

Esta obra deve ser citada como:

Pereira, J. (2017). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia junto da Turma 7ºE no ano letivo 2016/2017. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Joana Matilde Pinto Castro Pereira, aluna nº 2012149744 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, 14 de Junho de 2017

(Joana Matilde Pinto Castro Pereira)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Fernanda e Luís, por terem feito todos os possíveis e impossíveis na minha formação académica, e também por todo o apoio, a força e o amor.

Ao meu namorado, João Vasco Miranda, pelo seu constante apoio, paciência, disponibilidade e por acreditar em mim quando mais necessitava.

Às minhas colegas/ amigas de Estágio, Joana Paquete e Maria Monteiro, com quem tive a oportunidade de partilhar experiências, nos bons e maus momentos.

Ao Professor Edgar Ventura e ao Professor Doutor Miguel Fachada, pelo apoio e dedicação. Sem dúvida uma “muleta” ao longo deste percurso de desenvolvimento pedagógico.

Um agradecimento especial à Mariana Guedes e à Márcia Sábio, por toda a disponibilidade e paciência.

À minha querida afilhada e amiga, Matilde Rebelo, por me proporcionar bons momentos e boas energias.

Por fim, quero agradecer à turma 7ºE, que nunca irei esquecer, pelo seu empenho, carinho e dedicação, contribuindo assim de forma decisiva para a minha formação.

A vocês, um obrigado de coração!

“... a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência
do pensamento e da ação do professor”

Jorge Bento

RESUMO

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino de 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 2016/2017.

O Estágio Pedagógico pode ser considerado o culminar das aprendizagens adquiridas ao longo da nossa formação, colocando assim os nossos conhecimentos em prática. O Estágio Pedagógico permitiu-nos ainda vivenciar o papel de docente, exercendo de forma orientada todas as funções envolvidas. Terminado este “ciclo de vida”, foi possível adquirir um acervo de conhecimentos e experiências, bases essenciais para um desempenho com competência.

Neste Relatório pretendemos analisar criticamente as aprendizagens provenientes da experiência pedagógica com a turma E do 7º ano, na Escola Básica Integrada com JI Prof. Dr. Ferrer Correia, no decorrer deste ano.

Este Relatório é constituído por três partes fundamentais: a contextualização da prática desenvolvida, a segunda alusiva à análise reflexiva da prática pedagógica, e a terceira parte, em torno do problema da disciplina e indisciplina de acordo com o tempo de serviço.

A temática de disciplina e indisciplina na sala de aula torna-se cada vez mais frequente entre os professores. Este é um assunto que preocupa não só os professores em início de carreira, mas também aqueles que já têm uma vasta experiência de ensino. Dado que a Escola apresenta regulares reuniões sobre esta temática, este foi o tema escolhido, tendo por base uma amostra de 27 professores. No presente estudo procuramos perceber se existem diferenças na conceção de disciplina e indisciplina de acordo com o tempo de serviço.

Palavras-chave: Estágio pedagógico. Educação Física. Disciplina. Indisciplina. Ciclo de vida profissional.

ABSTRACT

This report was carried out within the framework of the teacher training course, inserted in the Master's Degree in Physical Education and Teaching in Basic and Secondary Education, of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física), and has the main objective to analyse and reflect on all the activities and learning procedures carried out in the scope of the teaching practice throughout the 2016/2017 school year.

The teacher training can be considered as the culmination of the learning acquired during our formation, thus putting our knowledge in practice. The Pedagogical Internship allowed us to still experience the role of teacher, exercising in a targeted manner all the functions involved. After this "life cycle", there was the acquisition of knowledge and essential bases for a performance with competence.

In this Report we intend to critically analyse the pedagogical experiences with the group E of the 7th grade, in Escola Básica Integrada com JI Prof. Dr. Ferrer Correia, during this year.

This Report consists of three main parts: the contextualization of the practice developed; the second part around the reflective analysis of the pedagogical practice, and the third part, around the problem of discipline and indiscipline according to length of service.

The subject of discipline and indiscipline in the classroom becomes more and more frequent among teachers. This is a matter of concern not only to early-career teachers, but also to those who already have extensive teaching experience. Given that the School has regular meetings on this subject, this was the chosen theme, based on a sample of 27 teachers. In the present study we try to understand if there are differences in the conception of discipline and indiscipline according to length of service.

Keywords: *Teacher training. Physical Educacion. Discipline. Indiscipline. Professional life cycle.*

Sumário

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
Introdução	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida	2
1.1. Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (PIF)	2
1.2. Caracterização do Contexto	5
1.2.1. Caracterização do Meio	5
1.2.2. Caracterização da Turma 7ºE	6
1.2.3. O grupo de EF e as suas decisões	7
Capítulo II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	8
2.1. Planeamento	8
2.1.1. Plano Anual	8
2.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas	9
2.1.3. Elaboração do Plano de Aula	12
2.2. Realização	15
2.2.1. Dimensão Instrução	15
2.2.2. Dimensão Gestão	18
2.2.3. Dimensão de Clima/Disciplina	20
2.2.4. Decisões de Ajustamento	21
3. Avaliação	22
3.1. Avaliação Diagnóstica	22
3.2. Avaliação Formativa	23
3.3. Avaliação Sumativa	24
3.4. Auto e Hetero Avaliação	25
3.4.1. Critérios de avaliação	26
4. Organização e Gestão Escolar	26
5. Projetos e Parcerias Educativas	27
6. Atitude Ético-Profissional	29
Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema	31
1. Contextualização do tema de aprofundamento	31
2. Enquadramento teórico	31

2.1. Ciclo de vida do docente.....	32
2.2. Conceito de Disciplina	34
2.3. Conceito de indisciplina.....	35
2.4. Comportamentos e níveis de Indisciplina	36
3. Objetivos do Estudo	39
4. Metodologia	39
4.1. Instrumentos	39
4.2. Procedimentos.....	40
4.2.1. Forma e critérios de agrupamento da escala e dos itens.....	40
4.3. Caracterização da Amostra	41
4.5. Resultados	44
4.5.1. Conceção de disciplina	44
4.5.2. Conceção de indisciplina	46
4.5.3. Conceções de disciplina e indisciplina e o tempo de serviço.	47
5. Discussão de Resultados	52
6. Síntese Conclusiva	53
Capitulo IV - Considerações Finais.....	55
Referências Bibliográficas	56
Anexos	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Critérios de Avaliação	26
Tabela 2 - Frequência e percentagem do género da amostra	41
Tabela 3 - Frequência e percentagem dos ciclos de estudo da amostra	42
Tabela 4 - Frequência e percentagem dos tempos de docência da amostra...	42
Tabela 5 - Frequência e percentagem das disciplinas lecionadas pela amostra	43
Tabela 6. Conceções de disciplina - Frequência relativa (amostra global)	44
Tabela 7. Conceções de indisciplina - Frequência relativa (amostra global) ...	46
Tabela 8. Distribuição das respostas dos professores, relativamente à disciplina, dentro dos sub-grupos: Fase 1 e 2, Fase 3 e Fase 4	48
Tabela 9. Distribuição das respostas dos professores, relativamente à indisciplina, dentro dos sub-grupos: Fase 1 e 2, Fase 3 e Fase 4	50

Lista de Abreviaturas

EF - Educação Física

E-A - Ensino - Aprendizagem

NEEF - Núcleo de Estágio de Educação Física

FB - Feedbacks

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

Introdução

O nosso estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia, com a turma E do 7º ano, sob a orientação do Professor Edgar Ventura e com a supervisão do Prof. Dr. Miguel Fachada.

O Estágio Pedagógico foi fundamental neste ciclo de estudo, uma vez que nos deu a oportunidade de colocar em prática tudo o que foi aprendido.

Perante a experiência vivida posso afirmar que o Estágio Pedagógico foi o culminar das aprendizagens que servirão de ferramentas para exercer a função de docente no futuro

Este documento está repartido em três partes principais.

Primeiramente, no Capítulo I, é apresentada uma contextualização da prática desenvolvida, recaindo sobre as expectativas iniciais e a caracterização do contexto, com a caracterização da escola, do meio e ainda da turma que acompanhei ao longo do Estágio Pedagógico.

No Capítulo II, fazemos uma Análise reflexiva sobre a Prática Pedagógica, baseando-se numa reflexão no que diz respeito às dimensões do Planeamento, Realização, Avaliação, Atitude Ético- Profissional e a justificação das opções tomadas.

Na última parte, no Capítulo III, aprofundamos o Tema/Problema: *"A percepção de disciplina e indisciplina e o tempo de serviço dos professores"*.

Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida

1.1. Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (PIF)

O cargo de docente, desde sempre nos fascinou por completo. O ensino como transmissão de conhecimentos, baseada na percepção oratória, escrita e prática, motivou-nos e orientou-nos para esta profissão.

O complemento deste deslumbramento surgiu através dos benefícios multidirecionais que o desporto e a sua prática trazem, como também da transposição de barreiras associadas ao apoio dos professores de Educação Física (EF).

Chegado o momento de escolher a escola para onde íamos estagiar, confessamos que a Escola Ferrer Correia não foi a nossa primeira opção. Mas, devido às boas referências que obtivemos do Orientador de Estágio e de nos termos informado em relação ao ritmo e qualidade de trabalho dos anos anteriores - juntando ao facto das minhas amigas pertencerem ao nosso núcleo de estágio -, tivemos a certeza que esta foi uma boa decisão.

Numa fase inicial, procurámos conhecer a profissão, de uma forma geral através de trabalhos direccionados para a mesma, nomeadamente pesquisas/investigações e reflexões com orientadores e colegas de estágio e, de uma forma mais específica, através do conhecimento global e individual da turma.

Após esta fase inicial, direccionámos o nosso foco para os seguintes aspetos: os conteúdos programáticos; a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais com os restantes elementos da turma; uma saudável relação professora-aluno, incluindo interações familiares; trabalho de equipa e a importância da EF.

Analisando o nosso percurso inicial no estágio pedagógico, não podemos deixar de admitir o nervosismo presente nas primeiras aulas e reuniões, timidez no discurso e algumas dificuldades na abordagem de diversas situações. A falta de experiência na lecionação das aulas de EF foi também umas das

limitações, no entanto, conseguimos ultrapassar, na maioria, estas dificuldades, numa busca ativa de soluções para os obstáculos com que nos deparamos.

As dificuldades apresentadas referiam-se, essencialmente, às dimensões do Planeamento, da Realização e da Avaliação, as quais conseguimos ultrapassar, ao longo do tempo, com os conselhos e orientações dadas pelo professor Edgar Ventura.

Para ultrapassar estas dificuldades, traçámos objetivos que nos conduziram a uma evolução constante e progressiva, os quais descrevemos de seguida:

Plano Anual:

- ✓ Analisar, debater e adaptar o programa profundamente, procurando exemplos práticos da sua aplicação com sucesso.

Unidades Didáticas:

- ✓ Articular os objetivos com o programa, realizando uma extensão e sequência dos conteúdos, do mais simples ao mais complexo, utilizando progressões pedagógicas;
- ✓ Elaborar o relatório de avaliação diagnóstica e diferenciar os alunos em diferentes níveis;
- ✓ Adaptar estratégias em função dos níveis.

Plano de Aula:

- ✓ Aprofundar o conhecimento relativo às estratégias de ensino;
- ✓ Perceção do tempo para cada exercício;
- ✓ Criar rotinas de planeamento.

Instrução:

- ✓ Pensar no que vou explicar e fazê-lo de forma mais clara;
- ✓ Melhorar a qualidade dos *feedbacks* (FB) alusivos ao conteúdo;
- ✓ Fechar ciclos de FB;
- ✓ Capacidade de identificar, durante situações de jogo, os momentos onde é necessário intervir e fornecer *FB*;

- ✓ Garantir tempo para realizar o balanço final da aula, executando-o com mais calma e esclarecer possíveis dúvidas.

Gestão:

- ✓ Instrução mais objetiva e clara;
- ✓ Diminuição dos tempos de transição;
- ✓ Perceção do empenhamento motor de acordo com o exercício;

Clima/Disciplina:

- ✓ Especificar estratégias individuais para alguns alunos;
- ✓ Capacidade de intervir tanto em grupo como individualmente;
- ✓ Aprender a circular pelo espaço de aula e manter a turma no campo de visão;
- ✓ Colocação da voz para diferentes situações.

Decisões de Ajustamento:

- ✓ Identificar com maior facilidade quando o exercício não está a funcionar como planeado.

Avaliação:

- ✓ Simplificar as grelhas de registo;
- ✓ Realizar a avaliação sem que esta influencie a aula;
- ✓ Selecionar exercícios para realizar a avaliação;
- ✓ Realizar uma avaliação formativa utilizando estratégias e instrumentos adequados ao processo de ensino-aprendizagem em conformidade com os dados obtidos.
- ✓ Realizar uma avaliação sumativa de acordo com as suas aprendizagens, transformando as observações em classificações justas e rigorosas.

Relativamente a estas dificuldades, numa primeira fase, tencionámos superá-las através de algumas estratégias, procurando aconselhamento junto dos docentes da faculdade e/ou do orientador da escola.

1.2. Caracterização do Contexto

1.2.1. Caracterização do Meio

A Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Dr. Ferrer Correia, localiza-se na aldeia do Senhor da Serra, na freguesia de Semide, concelho de Miranda do Corvo.

Existe na sede de freguesia o Lar de Jovens de Santa Maria de Semide e a Casa do Gaiato, que são instituições que acolhem jovens oriundos de famílias problemáticas, ali colocados fundamentalmente por decisão dos tribunais, e que são alunos da escola, levando-nos a deparar com uma realidade muito específica.

Esta foi a primeira escola básica integrada de Portugal, tendo como oferta educativa o pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo (incluindo cursos profissionais e vocacionais), tem inscritos 229 alunos, sendo que apenas 146 frequentam o 2º e 3º ciclo, e os restantes encontram-se no pré-escolar e 1º ciclo.

Esta Escola é constituída por 35 docentes, 3 assistentes técnicos e 19 assistentes operacionais que garantem o bom funcionamento da mesma O grupo disciplinar de Educação Física da EB/JI Prof. Dr. Ferrer Correia é constituído por 3 professores e o Núcleo de Estágio de Educação Física, constituído por 3 estagiárias.

Para a leção da EF existem dois espaços específicos, sendo eles os campos exteriores e a nave desportiva. No interior da nave desportiva, para além do pavilhão gimnodesportivo e da sala de ginástica, existem dois balneários, uma sala destinada aos professores de E.F., uma arrecadação e instalações para os funcionários. No exterior existem três campos de jogos (2 de basquetebol e 1 de futebol/andebol), uma caixa de saltos, uma zona de lançamento do peso e uma zona destinada às modalidades de velocidade.

Portanto, podemos constatar que a escola se apresenta bem apetrechada de materiais apropriados à prática desportiva, bem como de infraestruturas de enorme qualidade, totalmente adequadas à leção da E.F.

Relativamente às atividades extracurriculares, existe um grande dinamismo no que toca ao Desporto Escolar. Existem três grupos-equipa, sendo eles,

Badminton, Ténis de Mesa e Futsal. A Escola destaca-se ainda a nível europeu, tendo recebido o diploma de Eco Escola, atribuído pela União Europeia, por várias ocasiões. O desenvolvimento de projetos de carácter ecológico está bastante presente na escola, sendo disso exemplo os pontos de reciclagem no interior da mesma, assim como a existência de uma horta com diferentes plantações.

1.2.2. Caracterização da Turma 7ºE

Um dos primeiros trabalhos propostos no início do ano letivo foi a caracterização da turma. Nesse sentido, o núcleo de estágio elaborou um questionário (Anexo A), que foi aplicado no primeiro dia de aulas.

A turma era constituída por 7 alunos do género masculino e 3 alunas do género feminino, tendo cinco alunos com necessidades educativas especiais; todos residentes no concelho de Miranda do Corvo, em localidades relativamente próximas da escola, sendo o autocarro o meio de transporte mais utilizado para se deslocarem. A maioria dos alunos consideram importante e gostam da disciplina de E.F, e metade da turma tinha interesse em se inscrever no desporto escolar, pois poucos praticavam desporto fora do contexto escolar.

Na minha perspetiva, a caracterização inicial da turma foi uma ferramenta imprescindível para o conhecimento da mesma, permitindo-me perceber, logo à partida, as necessidades e interesses dos alunos.

Relativamente à disciplina de E.F., a turma revelava um bom desempenho motor e vontade de aprender. Porém, haviam discrepâncias nos níveis de desempenho dos alunos devido às idades dos mesmos e inerentes desenvolvimentos motores – por exemplo, os alunos mais velhos demonstravam melhores capacidades coordenativas.

A turma no geral apresentou uma boa participação, empenharam-se nas variadas matérias que abordamos e participaram em todas as atividades extracurriculares propostas pelo núcleo de estágio.

1.2.3. O grupo de EF e as suas decisões

No início do ano letivo foi-nos apresentado todas as instalações da escola, docentes e funcionários. Desde o início do estágio existiu um bom relacionamento entre todos os intervenientes, e ao longo do tempo foi notória uma grande disponibilidade e apoio em tudo o que necessitávamos.

Na seleção das matérias e toda a sua organização do ano letivo, tivemos de ter vários fatores em conta, uma vez que o grupo de E.F. tinha tomado algumas decisões relativas a este processo.

Inicialmente é realizada uma rotação dos espaços, com esta tivemos noção do número de rotações para o ano letivo e também o número de matérias a lecionar.

Um dos aspetos mais importantes na E.F. é a condição física. Esta é avaliada através do FitEscola, semelhante ao fitnessgram, que foi estruturado para avaliar a aptidão física de jovens no que diz respeito à resistência aeróbia, força resistente, força explosiva e flexibilidade. Escolhemos esta bateria de testes porque podíamos ter acesso a uma base de dados de todo o país, o que seria interessante, no entanto acabámos por não ter acesso às “passwords” necessárias para tal. Achámos pertinente aplicá-lo no início e no fim do ano letivo, de modo a verificar o efeito da exercitação da condição física no decorrer de todo o ano letivo.

Foram tomadas decisões pelo núcleo de estágio e pelo orientador relativamente à estrutura de documentos como os planos de aula, as unidades didáticas e o plano anual. A existência de um modelo facilitou a elaboração destes documentos. Outra decisão tomada foi referente ao ensino diferenciado por níveis de desempenho (Introdutório, Elementar e Avançado)

É de referir que o grupo de E.F. definiu que a avaliação diagnóstica seria realizada no início de cada matéria, permitindo que os objetivos se enquadrassem com as capacidades dos alunos.

Capítulo II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

Este capítulo, engloba quatro áreas diferente que dizem respeito às:

- ✓ Atividades do processo Ensino-Aprendizagem (E-A);
- ✓ Atividades desenvolvidas no âmbito de Organização e Gestão Escolar;
- ✓ Atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos e Parcerias Educativas.
- ✓ Atitude Ético-Profissional;

2.1. Planeamento

O planeamento pode ser entendido, na generalidade, como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, e é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar para alcançar os objetivos a que se propõe.

Bento (1998), define planeamento como “uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”.

2.1.1. Plano Anual

O plano anual engloba tudo o que é abrangido ao longo do ano letivo, ou seja, é o documento orientador para o processo de E-A. O Plano Anual surge na sequência da análise dos seguintes documentos o PNEF – finalidades e objetivos por ano de escolaridade, regulamento interno do grupo de educação física, regulamento interno e projeto educativo da escola.

Revela-se igualmente importante proceder à caracterização da escola e do meio e verificar os recursos (materiais, temporais e espaciais) da mesma. Todos os procedimentos servem para adequar o processo de E-A às características dos alunos.

Seguidamente, após verificação e realização destes documentos, tivemos de contabilizar o número de aulas, a escolha de matérias, tendo em conta a rotação de espaços e condições climatéricas e o tipo de modalidade.

O sistema de planeamento da escola é feito por blocos, não tendo o aluno no centro do processo E-A, uma vez que as matérias são selecionadas com base na rotação de espaços e não nas capacidades dos alunos. Este tipo de periodização do ensino facilita o planeamento, no entanto não apresenta aos alunos uma oferta educativa de acordo com as suas reais necessidades.

A definição dos momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e as suas diferentes funções didáticas (introdução, exercitação e consolidação) são também partes constituintes do plano anual. Após a seleção das matérias e a sua calendarização foram definidos objetivos gerais e específicos por modalidade, bem como um conjunto de estratégias para a intervenção pedagógica.

O plano anual foi o primeiro momento de planeamento e foi pensado, organizado e fundamentalmente orientado para incluir todas as práticas para o ano letivo da turma em questão. Foram selecionadas matérias de acordo com o PNEF e as categorias que estas matérias se inserem.

No 1º e 2º Período foram lecionadas três matérias e no 3º Período apenas duas, sendo que a última como tem menos tempo optamos por uma matéria alternativa. A distribuição das matérias teve em atenção a alternância entre matérias coletivas e individuais, de forma a promover um maior nível de motivação. As matérias foram abordadas de forma contínua ao longo de quatro semanas, o que facilitou na extensão e sequenciação dos conteúdos.

2.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas

Uma unidade didática (UD) pode considerar-se um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo específico. Pode também ser vista como uma proposta de organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, método / técnica de ensino, destinados a colocar em prática diretrizes da teoria pedagógica.

De acordo com Bento (1998), as UD são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida em que apresentam, quer aos professores quer aos

alunos, etapas claras e bem distintas de E-A. Segundo este autor, é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade.

Piéron (1992) afirma que a UD corresponde aos períodos durante os quais a atividade se concentra numa modalidade desportiva determinada. O planeamento da UD não deve centrar-se unicamente na matéria, mas também no desenvolvimento da personalidade dos alunos, levando-os a compreender as principais funções de cada aula. Deve prever a adequação dos exercícios à idade, às qualidades físicas e possibilidades de aprendizagem dos alunos, já que estes não se encontram todos no mesmo estágio de desenvolvimento ou de aprendizagem motora.

Foi necessário realizar uma definição dos pressupostos para a elaboração da UD. Para tal, junto com o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) e com o professor Orientador da escola, procedemos a uma análise dos Programas de Educação Física, das orientações metodológicas do grupo disciplinar de EF para o ensino da modalidade e do Guia de Estágio.

Os aspetos considerados mais relevantes para uma boa ferramenta da UD foram: a apresentação da modalidade, a sua história; a caracterização dos recursos materiais, espaciais e temporais; a descrição dos conteúdos a abordar; a definição dos objetivos gerais e específicos, extensão e sequenciação dos conteúdos com a sua justificação; a definição das estratégias de ensino específicas a cada modalidade; as progressões pedagógicas; a definição do processo avaliativo referentes a cada processo de avaliação e, por fim, a reflexão final da UD, que consistiu numa análise reflexiva ao nível do Planeamento, Realização e Avaliação, tendo sempre em conta as dimensões pedagógicas.

Após todo o trabalho desenvolvido, no que se refere à abordagem deste tópico, a elaboração das UD tiveram como base o programas nacional do 3º ciclo de Ensino Básico, as finalidades, os objetivos por níveis de desempenho dos alunos e os recursos espaciais e materiais. Após realizar as mesmas, para um melhor conhecimento das modalidades, foi-nos proposto realizar um documento de apoio ao professor. A escolha dos objetivos, dos conteúdos a lecionar, a respetiva sequência, as estratégias de ensino e as reflexões em

cada matéria foram traçadas de acordo com as características da turma. Após a avaliação diagnóstica apercebemo-nos que os objetivos estabelecidos no PNEF não iam ao encontro da realidade da nossa turma e tivemos de os adaptar, como por exemplo: no voleibol queríamos realizar situações jogadas mas os alunos não conseguiam sustentar a bola no ar, por isso tivemos de realizar exercícios mais analíticos.

Para além dos objetivos, como referido em cima, tivemos em conta outras finalidades do PNEF, por exemplo promover o gosto pela prática desportiva, promover hábitos de higiene, ética desportiva e elevação e manutenção das capacidades físicas.

Uma das UD que tivemos maior dificuldade em realizar foi a de dança-aeróbica, pois não encontramos documentos auxiliares que nos ajudassem a criar uma organização lógica dos conteúdos a ensinar e progressões pedagógicas. Assim, tendo em conta as características da turma, as estratégias por que optámos inicialmente para a lecionação desta UD foram a composição da coreografia completa e a sua imitação. Com esta estratégia percebemos que para além de ocupar demasiado tempo de aula os alunos no final desta não interiorizavam a coreografia. Uma segunda estratégia foi o ensino da coreografia decompondo-a por gesto o que provocou desmotivação por parte dos alunos porque se tornava muito monótona. Como terceira e última estratégia ensinamos a coreografia decompondo-a em partes o que fez com que os alunos assimilassem com maior facilidade os diversos gestos que compoñham a coreografia. Após a aplicação destas estratégias conseguimos atingir o nosso objetivo como docentes, pois encontramos uma estratégia adequada a turma de forma a que estes aprendessem com maior motivação e facilidade o pretendido.

Relativamente às estratégias de ensino Roldão, (2009 pág.57) afirma que “*A estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.*”

As estratégias de ensino variaram de acordo com as matérias, pois não se ensinam matérias coletivas como as individuais, tal como nem todos os alunos

têm a mesma capacidade de aprendizagem. Com isto, em todas as modalidades tivemos de arranjar meios para captar a atenção dos alunos e conseguir que estes adquirissem o conhecimento e a competência motora desejada. As estratégias estão intimamente ligadas ao ensino, por exemplo, quando iniciámos a UD de ginástica de solo, demos as primeiras aulas recorrendo ao estilo de ensino por tarefa, de forma a introduzir e exercitar os gestos técnicos e para a sua exercitação. Ao utilizarmos este estilo constatamos que os alunos se mantinham empenhados e conseguiam alcançar os objetivos pretendidos. No entanto com este estilo de ensino, como estavam muitas tarefas a decorrer ao mesmo tempo, era difícil observar todos os alunos nas suas execuções. Decidimos, então, alterar o estilo de ensino por tarefa passando a aplicar o estilo por comando. Ao longo destas aulas os alunos realizavam apenas aquilo que nós pedíamos, desta maneira conseguimos detetar com mais precisão os erros que alguns alunos executavam corrigindo-os de imediato e perceber que os alunos se apresentavam mais autónomos na execução dos gestos.

Outra estratégia utilizada nas aulas de 90 minutos era introduzir matéria no início da aula, pois os alunos estão mais predispostos e atentos para absorver conhecimentos.

Em suma, as UD foram de extrema importância, pois foram ao encontro das linhas orientadoras do processo de E-A, que facilitou a preparação prévia das aulas, o cumprimento do programa relativamente à turma e ao ano em questão.

2.1.3. Elaboração do Plano de Aula

Enquanto professores devemos dar especial atenção à preparação prévia e estruturada da aula, de modo a sermos capazes de estimular os alunos para se empenharem nas tarefas propostas, com vista ao seu desenvolvimento na matéria a lecionar.

Uma aula requer emprego das forças volitivas para levar adiante o conceito planeado mas, também, mobilidade, flexibilidade de reação e adaptação rápida a novas situações. A aula é, realmente, o ponto de encontro entre o pensamento e a ação do professor.

É certo que o resultado de uma aula depende, preponderantemente, da qualidade da sua preparação. Uma planificação supérflua das aulas leva a que as decisões pedagógicas sejam tomadas espontaneamente, o que compromete a realização e o alcance dos objetivos de ensino.

Matos (1992) “refere que o plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as suas potencialidades educativas no cumprimento das exigências didático metodológicas fundamentais.”

O plano de aula (Anexo B) é considerado um documento de apoio que é idealizado e elaborado previamente. Desde logo sentimos necessidade de ter em consideração todos os fatores implicados numa aula para a construção e organização do plano da mesma.

No plano de aula tentamos manter uma sequência lógica dos exercícios, do modo que os diferentes grupos de alunos se mantivessem constantes, com intuito de reduzir o tempo de transição entre exercícios. Outra estratégia para reduzir o tempo de organização entre exercícios foi a criação prévia dos grupos para a aula, com base nos diferentes grupos de nível de desempenho.

Bento (1987) reparte a aula em “parte preparatória”, “parte fundamental” e “parte final”.

Segundo Bento (1998), “uma das tarefas mais importantes do professor, no início da aula, é a comunicação aos alunos dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver. (...) Depois adquire um lugar central a preparação funcional do organismo para a atividade seguinte. (...) O aquecimento assume, pois, sempre um carácter específico.”

A parte inicial/preparatória é destinada à preleção inicial referindo os conteúdos da aula anterior e criando uma ligação com a aula que vai acontecer. É nesta fase que se promove a ativação geral do organismo e a elevação dos parâmetros fisiológicos. Nesta parte da aula, sentimos a necessidade de pesquisar afincadamente para realizar exercícios de aquecimento diversificados, pois só desta maneira se conseguia motivar os alunos para a prática desportiva e também aumentar a sua pré-disposição para a aula.

A escolha de exercícios para a parte preparatória deve corresponder às exigências dos objetivos principais. Para isso, foram escolhidos exercícios que conduzem, com naturalidade, aos primeiros exercícios da parte principal (a continuidade como princípio). Bento (1998) refere que a parte principal tem o propósito de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são particularmente colocadas à prova.

A parte fundamental é considerada como um trabalho mais específico, onde se visa novas aprendizagens através da introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos, atingindo sempre os objetivos operacionais definidos através de uma sequência lógica de tarefas pedagógicas que potenciem um processo de E-A. Como trabalhámos por grupos de nível, uma das dificuldades iniciais foi a adequação de exercícios para cada um dos grupos, de forma a conseguir proporcionar um processo E-A adequado a todos os alunos.

A parte final foi constituída por uma sessão de alongamentos, um balanço do desempenho dos alunos, a revisão dos conteúdos abordados na aula e uma pequena antevisão das tarefas da aula seguinte.

É de realçar que o plano de aula seguiu sempre uma linha orientadora da sequência e extensão de conteúdos da UD, tendo também sempre em conta a progressão dos alunos em relação aos objetivos pré-definidos.

A construção do plano de aula foi, sem dúvida, uma batalha constante no que concerne ao planeamento, pois era uma área onde nós apresentávamos várias fragilidades.

No final de cada aula realizávamos, junto com o grupo de estágio e com o orientador, uma reflexão oral e, posteriormente, uma reflexão escrita individual. Estas reflexões permitiram, ao longo do estágio, refinar o nosso sentido crítico construtivo e trocar ideias sobre as melhorias que faríamos em relação às aulas observadas, ajudando o nosso crescimento enquanto professores.

Segundo Bento (1998), a reflexão sobre a aula constitui a base de um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino.

No que diz respeito à reflexão individual escrita, tivemos sempre em conta as críticas do NEEF mas também a nossa própria introspeção relativa às características das situações de aprendizagem. Apresentámos os aspetos positivos e o bom funcionamento, assim como também refletimos acerca das dificuldades com que nos deparámos, expondo oportunidades de melhoria, como por exemplo fechar o ciclo de FB.

2.2. Realização

Numa fase posterior à organização e à elaboração de todo o planeamento surge a realização, onde o docente coloca em contexto real aquilo que planeou/idealizou para o processo de E-A.

A intervenção pedagógica está subentendida na execução do plano, ou seja, as ações inerentes que se pretende realizar.

Siedentop (1998) refere que o docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitiva.

Segundo este mesmo autor, a realização apresenta quatro dimensões que devem estar constantemente presentes e relacionadas e que são complementares no desenvolvimento do E-A: a instrução, a gestão, o clima e a disciplina.

Estas dimensões são um agrupamento didático das técnicas de intervenção pedagógica numa taxonomia destinada a estudá-las analiticamente sem perder de vista a globalidade da competência a ensinar.

2.2.1. Dimensão Instrução

Na dimensão instrução, Siedentop (1998) afirma que podemos destacar quatro técnicas de intervenção pedagógica: preleção, demonstração, questionamento e FB pedagógico. Esta dimensão abrange toda a informação que é transmitida entre professor e aluno, onde o processo E-A se realiza através de comunicação (recetor e emissor), facilitando a transmissão de conteúdos entre os agentes de ensino.

Segundo o mesmo autor, a dimensão instrução engloba todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para comunicar a informação substantiva.

O professor deve, assim, munir-se de técnicas e competências que lhe permita uma transmissão de informação objetiva e clara que potencie as aprendizagens dos alunos.

No início de cada aula foi realizada uma preleção que procurava baixar o nível de “excitação” dos alunos e explicar os objetivos da aula, sendo que tivemos sempre o cuidado de ser claros e objetivos nas informações que transmitíamos, de forma a captar a atenção dos alunos.

Uma das maiores dificuldades iniciais prendeu-se com a projeção da voz e com a capacidade de conseguir uma preleção clara, pois tivemos a noção que, devido à inexperiência, por vezes, o discurso tornava-se confuso.

Inicialmente, estes constrangimentos foram um pouco difíceis de colmatar, pois nem sempre utilizámos a terminologia mais adequada e, por vezes, a exposição das tarefas foi feita de forma confusa e pouco objetiva. Tendo em conta estas fragilidades, o orientador da escola e o NEEF, definimos um conjunto de estratégias e rotinas que nos ajudasse a superá-las. Uma das estratégias que nos ajudou a desenvolver o discurso foi a criação de uma “cábula” com os tópicos fulcrais, permitindo-nos ter um discurso mais coerente.

O orientador, no início do ano letivo, sugeriu o registo de todos os momentos de instrução e organização, chegando a propor filmar a aula, para que no final da mesma se tivesse uma maior noção da intervenção do professor, pois quando estamos a lecionar muitas vezes não temos noção de certos aspetos.

A demonstração foi um modelo utilizado em todas as modalidades, procurando executar os gestos/movimentos de forma mais correta para uma melhor compreensão dos mesmos. Antes, durante e após a demonstração foram mencionadas as componentes críticas. Quando detetávamos um erro comum, optámos por parar a ação dos alunos e voltar dar *FB* e corrigir o erro. Aquando da demonstração, tínhamos sempre o cuidado com a disposição dos alunos e o local, permitindo sempre que todos tivessem um excelente campo de visão. O demonstrador designa-se como um modelo da ação. Na maioria das vezes,

servimos de modelo, mas se existissem alunos com um ótimo desempenho na ação pretendida utilizávamos esses alunos como agentes de ensino. Outro modo de os alunos não esquecerem toda a informação transmitida foi através de meios gráficos auxiliares, especialmente nas modalidades de ginástica (aparelhos e solo) e dança, com imagens e discriminando as componentes críticas mais importantes em cada estação de forma a não esquecerem. O que se revelou um bom meio para manter os alunos empenhados.

Desde cedo, optámos por utilizar questionamento na parte inicial e final da aula, de forma a averiguar os conteúdos por parte dos alunos e também para captar toda a atenção da turma, para os envolver nas tarefas da aula. Esta técnica de intervenção pedagógica é um modo para estimular as capacidades de reflexão dos alunos.

Não menos importante que a instrução e o questionamento, é o conceito de FB. Podemos considerar que este é um complemento daqueles, procurando modificar o comportamento e a prestação motora dos alunos através da observação e correção por parte do professor. Para tal, foi fundamental saber diagnosticar os erros, determinar a sua relevância e, identificar as suas causas, de modo a poder corrigir corretamente. Neste campo utilizámos o FB em grupo sempre que o erro fosse comum nos alunos, e empregámos FB individual em dificuldades específicas, ou pormenores isolados. Os FB positivos realçavam o entusiasmo do aluno, resultando sempre de uma prestação positiva e empenhada.

Devido à escassa experiência e à falta de conhecimento profundo de cada modalidade, eram visíveis fragilidades, mais especificamente no reduzido número de FB, bem como na sua qualidade. Ao longo do estágio, com um maior estudo e conhecimento da matéria e o desenvolvimento da capacidade de observação, conseguimos corrigir e compensar estas fragilidades. Analisando a nosso percurso, pensamos que melhorámos a frequência de FB e a qualidade da informação, dando ênfase aos FB descritivos e prescritivos, direcionando-os essencialmente para o processo de E-A. Como existem diferentes grupos de nível, o FB era diferenciado quanto ao tipo e forma procurando fechar sempre o ciclo de FB para verificar a sua compreensão da informação por parte dos alunos e prevenir o erro.

Tendo em conta que os alunos eram muito novos e tinham uma bagagem de conhecimento reduzida, muitas vezes tivemos de simplificar o discurso, no entanto gradualmente introduzimos os nomes técnicos.

Numa fase inicial, devemos reconhecer que um dos processos que menos respeitávamos era o ciclo dos FB, pois com a necessidade de prestar atenção a todos os alunos individualmente não conseguíamos completar o ciclo de FB. Desta forma, ficávamos sem perceber se o FB tinha sido bem-sucedido ou não. Este, sem dúvida, foi um dos problemas mais visíveis que combatemos ao longo do ano. De tal forma foi assim, que terminámos o estágio a completar muito mais vezes o ciclo de FB. O FB é considerado uma noção chave. Bilodeau (1969), citado por Piéron (1999), conclui que uma prestação melhora quando há FB e não melhora na ausência deste: “O FB é a união entre a aprendizagem e o ensino”.

2.2.2. Dimensão Gestão

Sarmiento et al (1990), citado por Abreu (2000), afirma que por gestão de aula entende-se o conjunto de comportamentos do professor que controlam o tempo, os espaços, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos. Como refere o autor, para a gestão de aula foi fundamental um planeamento rigoroso de forma a prevenir certas situações. Tendo sempre em conta o tempo de empenhamento motor, isso implica o tempo útil de prática e maximizando as aprendizagens.

Inicialmente era uma enorme “confusão” gerir os tempos de cada tarefa, e organizar as aulas. Assim, decidimos utilizar “cábulas” como sistema de orientação. Adotámos também uma técnica de utilizar os alunos na organização da aula. Por exemplo: nas aulas de Ginástica de aparelhos/patinagem, quando necessário, eram dadas aos alunos tarefas de reorganização do material.

Como já referido anteriormente, utilizámos os mesmos grupos durante a aula para não perder tempo de transição, para além disso, os alunos colaboraram na arrumação do material, tanto no decorrer da aula como no final, para que

estes tivessem envolvidos nas tarefas de aula e não dispersassem nos tempos de transição e organização.

Uma estratégia que utilizámos em todas as aulas foi chegar mais cedo para selecionar o material e montá-lo, caso fosse necessário, antes de iniciar a aula.

Analisando as diversas modalidades, procurámos estabelecer algumas rotinas que garantissem uma gestão otimizada das aulas. Nas modalidades que exigissem manuseamento dos materiais, como bolas/raquetes, estabelecemos que sempre que houvesse interrupção para instrução/preleção, os alunos tinham de colocar o material mais junto ao corpo sem que este perturbasse a atenção dos colegas - por exemplo, no voleibol, os alunos tinham de colocar a bola debaixo do braço. Em algumas modalidades era exigido o reforço das regras de segurança durante as primeiras aulas de introdução, nomeadamente nas modalidades “mais perigosas”, por exemplo, ginástica e patinagem, onde a atenção às matérias e à integridade física do aluno foi e é mais exigente.

As estratégias que permitiram uma evolução pessoal e global da turma, potenciando o tempo de aula, foram as seguintes: exigir pontualidade no tempo do balneário, não realizar a chamada optando por contabilizá-los ou questionar sobre quem falta, montagem do material antes do início da aula, focar nos pontos essenciais dos exercícios, elaboração prévia dos grupos (contribuindo para o tempo de aula e organização), utilização de demonstração e utilizar exercícios de acordo com os níveis dos alunos.

Segundo Siedentop (1998), para a gestão eficaz de uma aula o professor deve adotar um comportamento que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados, e o uso eficaz do tempo de aula. Portanto a gestão da aula é um fator de grande preponderância para a condução e controlo da aula, tendo em conta o controlo do clima emocional, a gestão do comportamento dos alunos e das situações de aprendizagem.

Concluimos que uma gestão antecipada e eficaz permite um aprazível tempo de empenhamento motor, permitindo ao professor uma intervenção ativa na aula. Esta dimensão está diretamente associada ao clima/disciplina, ou seja, se

a gestão for eficaz, ela influencia positivamente as condições de clima/disciplina de aula.

2.2.3. Dimensão de Clima/Disciplina

Segundo Siedentop (1998), um sistema de organização eficaz e boas estratégias cria uma atmosfera na qual é mais fácil aprender.

Nesta dimensão, o clima e a disciplina estão diretamente ligados. Esta dimensão condiciona as restantes, o que poderá facilitar ou dificultar o processo de E-A. Daí que a nossa preocupação inicial tenha sido o controlo da disciplina, uma vez que não se revelou no início uma tarefa muito fácil, pois os alunos apresentavam baixos níveis de motivação.

Um menor tempo de inatividade contribui diretamente para um menor número de comportamentos de indisciplina, que conseqüentemente ajuda para o clima de aula. Uma relação saudável entre professor-aluno contribuiu, também, para um bom clima e para que os alunos se sentissem à vontade para comunicar e, contribuiu para não existirem comportamentos de indisciplina.

Como tal, tivemos que criar algumas estratégias para manter um bom clima de aula, designadamente o reforço positivo dos comportamentos apropriados, a conversação em particular/grupo, percebendo os motivos da indisciplina e tentando moldar esses comportamentos, a circulação e posicionamento corretos de forma a observar e controlar a turma, a aplicação de estratégias de punição eficazes e justas, a transmissão de entusiasmo e fornecimento de FB positivos caso os alunos realizassem corretamente as tarefas.

Segundo Roldão (2009), “A organização estratégica do processo de ensino tem como sentido fazer alguém aprender, sendo que não são as técnicas que constituem a estratégia, mas é a estratégia global planeada que as estrutura numa ação coerente e orientada para o sucesso, face à finalidade ou finalidades visadas naquela situação”

Uma das situações mais “críticas” da nossa turma foi a entrada de dois alunos institucionalizados no 2º Período, o que provocou um alvoroço e uma desordem na turma. A turma já estava rotinada e, com estes novos colegas da turma, voltámos a regredir. Inicialmente, optámos por tomar medidas mais ríspidas/punitivas e eficazes para com os novos alunos. Ao mesmo tempo, no

final da aula, mantivemos uma conversa com estes alunos no sentido de os fazer compreender a necessidade de ultrapassar atitudes menos consentâneas com as rotinas das aulas, e de forma que estes percebessem os erros que tinham cometido e o porquê das penalizações. Esta nova rotina entre professor e alunos, ao instalar-se, trouxe gradualmente resultados positivos quer nos novos alunos quer na própria turma como um todo.

Após toda a “trovoada” envolvente, consideramos que esta dimensão exigiu bastante do professor. As estratégias e medidas corretivas tomadas ao longo do ano conseguiram controlar a turma pouco a pouco, criando no final do estágio um clima propício para a aprendizagem.

2.2.4. Decisões de Ajustamento

Os planos de aula, muitas vezes, não resultam como o desejado, o que exige do professor uma tomada de decisão no momento da intervenção pedagógica.

Em vários momentos sentimos necessidade de tomar decisões de ajustamento por diversificadas razões. A maioria das vezes devido à redução do número de alunos, o que obrigava à reorganização dos grupos previamente definidos. Outras vezes, simplesmente, os alunos atingiam o objetivo do exercício sem necessitar de tanto tempo. Ou, então, a tarefa proposta não era executada como o idealizado, provocando a criação de novos exercícios.

Inicialmente, com a escassa experiência, não tínhamos a fluidez e raciocínio rápido para tais imprevistos. No entanto, com as reuniões de NEEF, os conselhos do orientador da escola, as reflexões e o aprofundamento da matéria, conseguimos tomar decisões, de forma criativa, sem perder de vista os objetivos definidos para a aula.

No decorrer desta realização pedagógica foram utilizadas decisões de ajustamento principalmente a nível das aulas e das unidades didáticas, é o caso das unidades didáticas de Patinagem e Ginástica de solo que tiveram de ser ajustadas as funções didáticas das aulas uma vez que não foram possíveis de realizar e as avaliações tiveram de se antecipar.

3. Avaliação

Ribeiro (1999) define bem as dinâmicas envolvidas na avaliação: “A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”.

A avaliação é um dos parâmetros reguladores da prática educativa que permite uma recolha sistemática de informação. Após a sua análise, o professor deve tomar decisões para a promoção da qualidade das aprendizagens.

No início do ano letivo, em reunião com o professor orientador e com o NEEF, ficou estabelecido a realização da avaliação a nível cognitivo, psicomotor e socio-afetivo. O nível psicomotor é um dos pontos fulcrais para a avaliação. Sendo a nossa disciplina uma atividade predominantemente prática, um dos objetivos do grupo de EF é a condição física. O intuito é que o aluno evolua fisicamente e que adquira o gosto pela prática desportiva.

A avaliação consiste em três fases de avaliações, a avaliação diagnóstica/inicial (verificação das principais dificuldades por parte do aluno), a avaliação formativa que consiste na constante avaliação das aprendizagens e a avaliação sumativa/final que visa controlar os objetivos propostos previamente para os alunos no processo de E-A. De seguida, apresento estes três tipos de avaliação e a ligação com a nossa disciplina de EF.

3.1. Avaliação Diagnóstica

Ribeiro (1999), cit. por Ferreira (2004: 27), “refere que a 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 a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”.

A avaliação diagnóstica é a primeira fase do processo de E-A, tendo como objetivo classificar as aptidões e dificuldades dos alunos, particularmente os seus conhecimentos da matéria e da aptidão física. Iniciámos, por isso mesmo, a construção de uma grelha de Avaliação diagnóstica (Anexo C), baseada nos conteúdos programáticos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para o 3º ciclo e as Metas e Aprendizagens para o mesmo.

A metodologia utilizada para a recolha de informação foi realizada partindo da observação direta e da filmagem da aula. Realizámos, conseqüentemente, uma grelha de fácil preenchimento dividida pelos três domínios (psicomotor, cognitivo e socio-afetivo). Esta era constituída por componentes críticas de fácil observação e por uma escala de 1 (não executa o gesto técnico fundamental) a 5 (executa corretamente). A quantificação da avaliação diagnóstica permite saber a média dos alunos, concebendo uma ideia geral do seu nível, em que cada aluno foi colocado num dos três níveis introdutório (I), elementar (E) e avançado (A). É um processo decisivo, pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular, para que os alunos alcancem os objetivos e finalidades pretendidos nos diferentes domínios do PNEF.

No início era visível um défice na nossa observação ficando muitas vezes presos à ação de um aluno, tendo sempre que utilizar a filmagem para completar a grelha. No entanto, com a ajuda do professor orientador e com o conhecimento profundo da modalidade, conseguimos observar no momento e avaliá-lo de forma rigorosa.

3.2. Avaliação Formativa

Allal (1986) define que os processos da avaliação formativa são concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino.

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem bem-sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam.

A avaliação formativa tem como finalidade identificar e descrever os sucessos e as dificuldades dos alunos no processo de E-A. A avaliação formativa orienta e regula a prática pedagógica, uma vez que se propõe analisar e identificar a adequação de ensino. Bell e Cowie (2001) definem-na, assim, como um processo bidirecional entre professor e aluno para aprimorar, regular e orientar

a aprendizagem. Afirmamos que esta avaliação se torna fundamental para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da aprendizagem,

A avaliação formativa pretende determinar o percurso do aluno na unidade de ensino, no sentido de regular a intervenção pedagógica do professor e proceder a adaptação das tarefas, estratégias e FB. Esta avaliação ocorreu em todas as UD, após cada aula, através de uma grelha (Anexo D) onde registámos a função didática, dificuldades, estratégias e prestação do aluno. Podemos adiantar que é um meio de ensino que permite avaliar constantemente o aluno, permitindo que este evolua no seu percurso de E-A e que atinga os objetivos propostos.

Quanto às dificuldades, pensámos no registo da informação sobre a prestação dos diversos alunos, no entanto o professor orientador sugeriu que nos focássemos em 2 ou 3 alunos por aula e assim recolher a informação relevante sobre o respetivo desempenho individual.

3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”

Ribeiro, L. (1999)

Na avaliação sumativa ocorre um balanço global do desenvolvimento das aprendizagens e competências adquiridas. Alguns autores referem que a avaliação formativa e a sumativa se complementam, não só pelo facto de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar dados à primeira avaliação. Com efeito, a última é mais global e está mais distante no tempo relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram, o que permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas.

Segundo Ribeiro (1999), os três tipos de avaliação aparecem associados pela complementaridade das funções que desempenham e são, por isso, todos utilizados em qualquer altura do ano escolar.

A avaliação sumativa foi realizada nas últimas aulas de cada unidade de ensino, através de uma grelha que reúne os três domínios, a saber, psicomotor, socio-afetivos e cognitivo.

Foram realizados relatórios com o tratamento dos dados recolhidos, com a função de avaliar criteriosamente e quantitativamente, valorizando assim o progresso dos alunos face aos objetivos definidos. Igualmente, tivemos como objetivo uma comparação entre a avaliação inicial e final. A partir deste documento pudemos compreender se as estratégias e as metodologias de ensino contribuíram para um processo de E-A.

Como já referimos anteriormente, a dificuldade inerente na avaliação sumativa, como nas restantes avaliações, foi sobretudo no processo de observação, concretamente em conseguir estar atento à execução de todos os alunos e realizar o registo. Para colmatar esta fragilidade, o professor orientador propôs a construção de um instrumento auxiliar (Anexo E) com as componentes críticas a privilegiar com o intuito de desenvolver as nossas capacidades de observação. Inicialmente, recorremos à gravação para depois proceder à avaliação, mas o tempo e a maior experiência enquanto docente proporcionaram-nos uma melhor capacidade de captação. Sabendo que a avaliação sumativa se complementa com a avaliação formativa, tornou-se mais fácil o seu preenchimento.

Concluimos que a elaboração deste tipo de documentos para cada unidade de ensino permite que façamos uma retrospeção do próprio trabalho, com base nas aprendizagens alcançadas pelos alunos, sendo o espelho do trabalho do docente.

3.4. Auto e Hetero Avaliação

A autoavaliação foi realizada no final de cada período, momento em que os alunos se debruçam sobre a sua prestação nas aulas em todos os domínios de avaliação. Para esta avaliação, em colaboração com o NEEF, realizámos uma grelha (Anexo F) com as seguintes classificações: “nunca”, “às vezes” e “sempre” nos diferentes domínios. No final, os alunos colocaram a nota que achavam mais justa, classificando-a numa escala de 0 a 5 para cada modalidade e global. Após o preenchimento desta ficha, tivemos o reflexo da

perspetiva dos alunos. Em algumas situações, o resultado não correspondia à realidade. Verificou-se muitas vezes a falta de consciencialização e análise sobre o próprio comportamento, pois os próprios consideravam sempre bom o seu desempenho.

3.4.1. Critérios de avaliação

A organização da disciplina na escola é definida pelo grupo disciplinar e está definida no regimento interno da disciplina que contém definidas todas as regras da disciplina, tempo disponibilizado para a mesma, entre outros parâmetros. Para além disto, o grupo disciplinar tem também definidas quais as matérias a lecionar e em que ciclos e anos escolas devem ser lecionadas.

Tabela 1. Critérios de Avaliação

Domínio Cognitivo (Saberes e Competências de Cariz teórico)	Peso 20%
Conhecimentos das regras dos jogos e das atividades físicas	20%
Domínio Psicomotor (Saberes e Competências de Cariz prático)	Peso 50%
Domínio das exigências de carácter técnico e/ou tático	50%
Domínio das Atitudes e Valores	Peso 30%
Realização das atividades/tarefas propostas (Participação).	8%
Participação adequada (Comportamento).	8%
Iniciativa nas atividades dinamizadas (Autonomia)	7%
Cumprimento das regras de conduta	7%

4. Organização e Gestão Escolar

Esta área pertence a dimensão 2 do estágio pedagógico, onde se procura favorecer a compreensão dos conteúdos de intervenção por parte do docente na gestão da escola, baseando-se no acompanhamento direto durante todo o ano letivo. O cargo de gestão tem como objetivo promover práticas de trabalhos, em colaboração com outros, o que proporciona a compreensão da complexidade da escola. O cargo assentou na assessoria ao cargo de Diretor de Turma, do 7º E da Escola Básica Integrada c/ J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia, e realizada desde o início do ano letivo.

O objetivo deste cargo de assessoria é desenvolver competências de compreensão e manipulação das funções e atribuições do cargo de diretor de turma, com a definição ajustada e criteriosa de estratégias e instrumentos que permitam acompanhar o professor assessorado, e que possibilite a compreensão da complexidade das escolas, das situações educativas e da amplitude atual do trabalho dos professores, de desempenho de tarefas em colaboração com colegas de trabalho e, também, uma reflexão crítica e integradora dos conhecimentos obtidos (nos normativos, literatura e na prática de assessoria) que revele a compreensão do alcance do desempenho do cargo, das suas possibilidades e dificuldades.

Tivemos a oportunidade de acompanhar e vivenciar algumas experiências intrínsecas ao cargo de diretor de turma. Foi-nos, assim, possível adquirir uma percepção mais realista da complexidade, funções e competências inerentes ao cargo.

Uma das situações mais problemáticas que passámos foi a vinda de novos alunos para a turma, criando instabilidade geral. Originou desconforto por parte dos professores, pois os recém-chegados alunos criaram demasiados conflitos e momentos de desordem na sala de aula. Como consequência destas ocorrências, foi convocada uma reunião com o conselho de turma e encarregados de educação focada nestes alunos que levou a decisões para este tipo de acontecimentos.

Em colaboração com a Diretora de turma, com o professor orientador e o NEEF realizámos um *workshop* com o tema “Nadadores Salvadores - O Melhor Salvamento é a prevenção”, tendo em vista o final das aulas e a chegada do verão. Decidimos como “nadadoras salvadoras” procurar prevenir para os perigos existentes nas praias e piscinas, para que em situações reais os alunos saibam como reagir a determinadas situações como, por exemplo, a picada do peixe-aranha, a insolação.

5. Projetos e Parcerias Educativas

Esta área permitiu-nos desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e reflexão dos projetos educativos desenvolvidos, assim como de gestão na organização escolar.

Na primeira atividade, planeámos e executamos o projeto educativo “Dia Paralímpico”, que tinha como objetivo sensibilizar todos os alunos para a existência de várias modalidades adaptadas e o sucesso que estes atletas têm conseguido. Considerámos que esta atividade era pertinente devido ao facto da nossa escola ser uma escola inclusiva, que contém turmas relativamente pequenas e um número considerável de alunos com necessidades educativas especiais. Tendo em conta que se trata de um ano em que se realizaram os jogos olímpicos e para-olímpicos, nos quais os nossos atletas portugueses arrecadaram varias medalhas, decidimos convidar os atletas e técnicos da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, uma vez que estes participaram nos jogos acima referidos. Subjacente a este convite, esteve a vontade de os homenagear pelas suas conquistas. Esta atividade permitiu assim, aos alunos conhecerem e praticarem os diferentes desportos e sentirem as dificuldades que os atletas experienciam na prática destes desportos adaptados. A atividade abrangia toda a comunidade escolar e um razoável número de participantes (97). A atividade também tinha um objetivo de angariar o maior número de bens para a Casa do Gaiato.

A segunda atividade realizada pelo nosso núcleo de estágio teve como tema a Páscoa. A seleção deste tema deveu-se ao fato de ser época festiva em que nos encontrávamos. O fato da nossa escola estar integrada com jardim-de-infância permitiu a participação da grande maioria dos alunos da escola (1º, 2º e 3º ciclo) sendo que houve vários níveis de dificuldade nas tarefas de modo a envolver o maior número de alunos. A atividade consistiu numa “Caça ao ovo” escolar, em que houve várias estações com jogos pelo espaço escolar. Os jogos trabalharam tanto o domínio cognitivo, como socio-afetivo e, maioritariamente, motor, pretendendo nós que os alunos adquirissem conhecimentos e habilidades fundamentais na prática da atividade física.

É de salientar que em ambas as atividades tivemos uma barraca de comes e bebes para angariar dinheiro para os espelhos e camisolas para a escola. Em suma, pensamos que estas atividades possibilitaram-nos um conjunto de experiências, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da realização, o que nos permitiu adquirir competências como o trabalho em grupo, a cooperação, a

liderança, a capacidade de ajustamento, e a capacidade de organizar e coordenar um evento.

6. Atitude Ético-Profissional

A dimensão ética-profissional é um dos pontos cruciais para o percurso e sucesso do professor e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (1994), citado por Caetano e Silva (1999), “a ideia de docência organiza-se em torno de dois polos: a afirmação que o desempenho da profissão reclama dos profissionais características especiais e lhes impõe exigências de comportamento e, outro, que a docência se realiza na transformação do aluno com vista a que se conduza por referência a valores de natureza ética”.

No entanto, na nossa opinião, como professores/ docentes, torna-se imprescindível desenvolver hábitos de trabalho, trabalho colaborativo e profissionalismo. O papel do professor define-se, também, através da divulgação de valores (educação, responsabilidade, transparência, sinceridade, humildade e reconhecimento) que devem ser absorvidos ao longo de toda a vida.

Importe, neste contexto, sublinhar que foi possível criar uma relação de amizade com todos os indivíduos desta comunidade, quer fossem diretores, docentes e funcionários, mantendo sempre uma distância saudável.

Ao longo do nosso estágio pedagógico, demonstrámos interesse e participação em todas as atividades do grupo de EF, quer com os que resultavam do plano anual de atividades de EF (Anexo G), quer com os eventos escolares que envolveram toda a comunidade escolar. Destes últimos, cabe destacar a gala de natal, o *Workshop (Eating for Life)* (Anexo H), o passeio de estudo ao Porto, o desfile de carnaval, a promoção do ciclismo, o arraial da escola, o Rugby escolar, o Workshop “Nadadores Salvadores” e a reunião no Lar de Semide. Quando nos foram atribuídas as turmas, deparámo-nos com um elevado número de alunos institucionalizados. Mais tarde, foi-nos solicitada a presença

numa reunião para uma cerimônia de apresentação da instituição, juntamente com os restantes, de forma a conhecer os alunos, o meio onde vivem e poder desenvolver estratégias.

É importante reforçar todo o trabalho desenvolvido pelo NEEF ao longo do ano letivo através de constantes reuniões com o professor orientador onde, literalmente, batalhámos nos planos de aula, UD, nos projetos e nas críticas que foram necessárias para o nosso desenvolvimento como docentes profissionais.

No que diz respeito ao projeto educativo e a partilha de conhecimentos e experiências, é importante salientar que todos os elementos do NEEF da Escola Ferrer Correia estiveram presentes nas atividades propostas, nomeadamente: Ação de formação de Tag-Rugby e Judo (Anexo I), III Jornadas Científico-Pedagógicas (Anexo J), Ciclo de conferências “FCDEF25 - Ensinar e Aprender em EF” e VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (Anexo L), organizado pelo nosso núcleo de estágio. Consideramos que estas atividades foram enriquecedoras para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema

1. Contextualização do tema de aprofundamento

Este estudo tem como problemática central a disciplina e indisciplina, mais propriamente a percepção dos professores em relação à mesma. Tem como objetivo entender se professores com tempos de serviço diferentes têm a mesma percepção de disciplina e indisciplina. Escolhemos este tema, disciplina e indisciplina, porque na escola onde fizemos o estágio pedagógico, apercebemo-nos diariamente, através das conversas informais entre os professores, que esta temática constitui um problema frequente, como foi o caso também da nossa turma.

Optámos por relacionar o tempo de docência, porque no decurso da participação naquelas conversas sobre a disciplina/indisciplina constatámos haver uma pequena discrepância entre a opinião dos professores de acordo com o seu tempo de docência. O que nos levou à colocação da hipótese de estarmos perante uma variável eventualmente importante no tratamento do problema.

2. Enquadramento teórico

A temática de disciplina e indisciplina na sala de aula torna-se cada vez mais frequente entre os professores.

Este é um assunto que preocupa não só os professores em início de carreira, mas também aqueles que já têm uma vasta experiência de ensino. Os professores em início de carreira temem não conseguir gerir possíveis incidentes que surjam nas aulas e os professores com mais experiência já se confrontam com diversificadas situações cujo desfecho final não foi bem-sucedido e temem enfrentar situações idênticas.

O inquérito internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2009), englobando escolas de vinte e três países, proporciona a primeira perspetiva comparativa das condições de ensino e aprendizagem a nível internacional, com ênfase nos primeiros anos

de educação tanto no sector público e privado, no sentido de verificar em que medida existe nas salas de aula um bom comportamento e um ambiente conducente à aprendizagem. A partir deste estudo, verifica-se que um em quatro professores perde pelo menos 30% e alguns professores perdem mais de metade do tempo de aula com dois fatores: o comportamento dos alunos na sala de aula e a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo. Os dados indicam ainda que os professores portugueses passam mais de 14% do tempo a estabelecer ordem nas salas de aula, o que ultrapassa os 13% de média dos países estudados.

A qualidade de E-A pode ser afetada devido a muitos professores desconhecerem grande parte da investigação que se faz neste domínio e alguns dos que a conhecem, possivelmente, não lhe reconhecem a devida utilidade. Trata-se também, de um problema ao nível da formação de professores, em que as fronteiras entre a investigação e a intervenção continuam fortemente marcadas.

Como observa Barreiros (1996), “O clima da aula tanto pode ser produtivo como inapropriado, dependendo, em grande parte, da situação em que o grupo se encontra.” Essa situação, acrescentamos, depende diretamente do professor. Com efeito, julgamos que a relação pedagógica entre o professor e o aluno determina em grande parte o clima de aprendizagem. Por outro lado, esta relação influencia também a motivação e a disciplina na sala de aula ou a sua falta. A motivação tem um papel imprescindível nos professores e nas suas estratégias. Daí a necessidade de olharmos para a variedade de motivadores extrínsecos juntamente com a procura de material intrinsecamente motivante. Ambas as frentes motivacionais repercutem-se na probabilidade de aumentar a atenção, o tempo e a eficácia das tarefas dos alunos.

2.1. Ciclo de vida do docente

“A experiência profissional é um dado fundamental na análise do comportamento, porquanto ela interfere em todos os domínios da sua ação”.

A vida profissional de um professor 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 baseiam 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. Dito por Huberman (2000), “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade.”

Posto isto, a fase de iniciação da carreira do docente acontece de maneiras diferentes para cada indivíduo. Sendo fulcral para o seu desenvolvimento e para o modo como termina, ou seja, enquanto alguns professores ao longo da sua vida profissional continuam com um grande desalento, devido à acumulação de anos cheios de frustrações.

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

1º Etapa (1 a 3 anos) – Sobrevivência, descoberta e exploração;

2º Etapa (4 a 6 anos) – Estabilização;

3º Etapa (7 aos 25 anos) – Diversificação ou questionamento;

4º Etapa (25 aos 35 anos) – Distanciamento;

5º Etapa – Amargura ou serenidade.

A primeira etapa, sobrevivência, descoberta e exploração, diz respeito à entrada na carreira. Trata-se do primeiro impacto que o docente tem perante a vida escolar, deparando-se com diversas dificuldades que podem ir ou não ao encontro dos seus ideais e, conseqüentemente, criar dúvidas em si mesmo.

A segunda etapa, a estabilização, o docente consolida a sua prática, alimentando sentimentos de competência e compromisso relativamente à profissão.

A etapa seguinte promove uma diversificação ou questionamento. A sua duração é muito longa, abrangendo dos 7 aos 25 anos de carreira de 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 originar momentos de crise acentuadas pelas rotinas quotidianas e pela conseqüente necessidade de mudança.

Na quarta etapa, o professor ganha um distanciamento relativamente ao ensino, isto é, a idade e a experiência acumulada podem aprofundar diferenças geracionais, quebrando o diálogo e a vontade da mudança. Por isso, é possível falar de conservadorismo de atitudes por parte destes professores mais velhos.

Por último, na quinta 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 da carreira. Por outras palavras, poderemos pensar que o professor transfere para uma outra geração a capacidade de mudança que em tempos foi sua.

Estas etapas permitem-nos aceder à complexidade temporal da carreira do docente, à forma como se desenvolvem estruturalmente ciclos de investimento profissional e emocional por parte dos professores.

2.2. Conceito de Disciplina

A temática de disciplina em E.F. tem sido uma das principais preocupações daqueles que estão empenhados no processo de ensino. Podemos, assim, encontrar várias definições de disciplina.

Curvin&Mendler (1987), citado por Oliveira (2002), entende-a como um conflito entre as necessidades do indivíduo (aluno) e as do grupo (turma) ou da autoridade que o professor representa.

Alonso (1988), citado por Oliveira (2002), afirma ainda que a disciplina escolar é um conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e atividades escolares e que ajudam a desenvolver a responsabilidade, o autodomínio e autocontrolo pessoal, assim como os hábitos de participação cooperação, convivência e solidariedade.

Podemos concluir que a aprendizagem e a disciplina estão interligadas, como tal é necessário algum nível de disciplina para a realização da instrução. Qualquer concepção de disciplina assenta, de forma explícita ou implícita, numa determinada concepção de criança, de relação aluno-professor, de distribuição de poder na classe, numa concepção das finalidades da Escola e do sistema Educativo. A existência de novos valores na sociedade, associados ou não a uma revolução cultural e política, exige uma disciplina que vá ao encontro dos mesmos.

Oliveira (2002: 100) considera que a “indisciplina não deve gerar, contrariamente à opinião de muitos professores, um conjunto de regras, proibições ou punições, antes deve exigir mais e melhor dos alunos e os professores, das suas interações, tendo como horizonte um ambiente de harmonia, compreensão e sentido de responsabilidade de cada um. Importa, por isso mesmo, que o professor seja capaz de adaptar os problemas disciplinares a todo o contexto educacional e saber lidar com a personalidade e o carácter do aluno.”

2.3. Conceito de indisciplina

“São várias as escolas onde se fala dos vidros partidos e paredes riscadas muitas queixam-se da “violência” dos alunos entre si e algumas relativamente aos professores e pessoal auxiliar e a maioria refere os distúrbios na sala de aula que, ainda que não em níveis preocupantes, impedem o professor de transmitir todos os seus saberes. Na referência às situações em geral e aos alunos em particular são frequentes expressões como “não têm respeito por ninguém”, “falta-lhes boas maneiras”, “não se sabem comportar como deve ser” ou então “não sabem aguardar sossegados pelos professores”

Vale e Costa (1994)

Este assunto é sustentado por vários autores, mostrando assim a sua relevância.

Marques (1996), refere que a indisciplina é todo o ato perturbador das normas estabelecidas no território escola, causado por problemas comportamentais que afetam o desenvolvimento e as finalidades do projeto educativo.

Segundo Amado (2001), a indisciplina deve entender-se como sendo: O incumprimento de regras de trabalho ou exigências instrumentais que enquadram os comportamentos dentro do espaço da sala de aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem. A esse incumprimento deve acrescentar-se, ainda, o desrespeito das exigências morais, isto é, das regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social.

De acordo com Veiga (2007) a “indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou relacionamento das pessoas na escola.”

Estanqueiro (2010), 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 que todas as escolas. Constituem um desafio permanente à paciência dos professores.

2.4. Comportamentos e níveis de Indisciplina

A indisciplina está associada a atitudes que podem ser iniciadas por livre e espontânea vontade dos alunos, mas os professores têm de ter estratégias para criar um clima favorável à aprendizagem.

Dada a complexidade do fenómeno de disciplina/indisciplina na Escola, Amado e Freire (2009) menciona causas importantes, diferenciando três níveis de indisciplina:

1º Nível: - Desvio às regras de produção;

2º Nível: - Conflitos interpares;

3º Nível: - Conflitos da relação professor-aluno.

Verifica-se que o primeiro, “desvio às regras de trabalho”, se traduz na perturbação do desenvolvimento da aula pelo incumprimento das regras necessárias ao seu bom funcionamento. Os autores referem um estudo efetuado por Amado (1998) em que distingue quatro tipos de desvios: “desvios às regras da comunicação verbal” (conversas, comentários, respostas coletivas, gritos, barulhos e confusão), às “regras da comunicação não-verbal” (risos, olhares, gestos, posturas/posições e aspetos exterior), às “regras da modalidade” (deslocações não autorizadas e brincadeiras) e ao “cumprimento da tarefa” (atividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade e falta de assiduidade). Ocorre segundo um maior número de alunos com características distintas, são mais frequentes quando comparados com outros níveis. É de notar que este tipo de infração pode ser verificado em quase todos os alunos, independentemente do seu empenho, motivação, idade e sexo, embora a frequência possa ser diferente em função destas ou outras variáveis.

O segundo nível de indisciplina, “conflitos interpares”, designada como “social”, esta ligada à relação entre os alunos podendo verificar-se em qualquer situação social, embora com contornos específicos no seio da escola ou da turma. Na aula, os comportamentos desestabilizadores da relação entre pares, não só infringem as regras de trabalho, como também o clima relacional. Este nível de indisciplina pode manifestar-se através de condutas de agressividade e violência, chegando, por vezes, a ter contornos de atos de delinquência. Este tipo de situações gera consequências, por um lado, no âmbito da turma, baixando o seu rendimento e gerando mal-estar entre os seus elementos e, por outro, no aluno-vítima. Vendo-se ameaçado, este pode refugiar-se no silêncio, mas também poderá tornar-se num agressor ou aliar-se a este com o objetivo de ser aceite, renunciando a “valores pró-escolares”. Incluem-se neste nível, incidentes que se manifesta por agressões verbais (chamar nomes), danos físicos (bater, empurrar), morais (criar intrigas, excluir de jogos e brincadeiras) e patrimoniais (roubar, danificar objetos aos colegas), ou seja, comportamentos que perturbam o bem-estar e a dignidade dos colegas.

Os autores apontam, a diminuição deste tipo de comportamentos estará provavelmente, ligado ao efeito da evolução do percurso escolar, como também ao desenvolvimento moral dos adolescentes. Apesar de haver um

percurso de interiorização de normas e valores instituídos, regista-se um pequeno grupo, principalmente de rapazes, que não o acompanha, mantendo um comportamento agressivo. Estes comportamentos de agressividade entre pares ocorrem com os mesmos professores em que os outros níveis de indisciplina têm incidência.

Relativamente ao nível de indisciplina “conflitos da relação professor-aluno”, é composto por comportamentos que, para além de porem em causa a autoridade e o estatuto do professor, incluindo alguma agressividade e violência contra o mesmo, prejudicam o ambiente de trabalho e infringem as regras.

Amado verificou num estudo que apenas um número reduzido de alunos é responsável pela frequência de incidentes desta natureza.

Estes são colocados classificados numa categoria como “obrigados-revoltados”, ou seja, os alunos que permanecem na escola, uma vez que se encontram dentro da escolaridade obrigatória apesar do seu projeto de vida caminhar num sentido oposto. Os autores revelam que este tipo de comportamentos são menos frequentes com base na análise de registo realizado por docentes.

Segundo Amado (2001), poderão estar na base destes comportamentos os fatores:

- ✓ Ordem social e políticos (interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego e pobreza);
- ✓ Ordem familiar (valores familiares diferentes dos da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora);
- ✓ Institucionais informais (interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores);
- ✓ Institucionais formais (espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos);

- ✓ Pessoais do aluno (interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos);
- ✓ Pessoais do professor (valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos);
- ✓ Pedagógicos (métodos e competências de ensino, regras e “inconsistência” na sua aplicação, estilos de relação desadequados).

3. Objetivos do Estudo

Como já referimos, este estudo tem como objetivo comparar e analisar a conceção dos professores sobre a disciplina e indisciplina. Pretendemos muito concretamente avaliar se o tempo de serviço pode influenciar ou não a opinião destes sobre esta temática.

Questão1:. Como se caracterizam as perceções de disciplina e indisciplina dos professores na escola?

Questão 2:. Existem diferenças quanto à conceção de disciplina e indisciplina consoante os anos de docência?

4. Metodologia

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

4.1. Instrumentos

Foi aplicado um Questionário sobre indisciplina em contexto real aos professores, individual, anónimo e de resposta fechada.

Este foi composto por dados pessoais, dados profissionais, conceções de disciplina e indisciplina, disciplina e indisciplina em contexto escolar e práticas de ensino. Na parte do questionário por nós aprofundada, em cada item os respondentes manifestavam a sua opinião segundo a escala de Likert 1 (discordo totalmente) a 5 (Não concordo nem desconcordo), outras por ordenar o grau de importância.

4.2. Procedimentos

Antes da entrega dos questionários, contatámos a coordenadora da escola para nos ajudar a informar todos os professores sobre o preenchimento do questionário.

Do dia 20 de Fevereiro ao dia 15 de Março, foram deixados 35 questionários na sala dos professores para posterior preenchimento. Neste último dia realizou-se a recolha do questionário no qual obtivemos 27 questionários preenchidos.

Após a recolha do questionário foram seleccionadas as questões que seriam alvo de análise neste estudo, estando estas inseridas no tópico (B) Conceção de disciplina e indisciplina.

Para analisar os dados utilizamos o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the social Science*), versão 24. Foi realizada uma análise descritiva dos dados com utilização de frequências relativas expressas por percentagens. Foi também feita uma análise inferencial dos dados obtidos para identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as categorias do tempo de docência.

Para esta última parte recorreremos aos testes não paramétricos de Kruskal-Wallis e de Mann-Whitney, dado as diferentes escalas serem de tipo ordinal. Em ambos os casos utilizámos de intervalos de confiança de 95%.

4.2.1. Forma e critérios de agrupamento da escala e dos itens

Tratando-se de uma amostra reduzida (que a seguir descrevemos e caracterizamos), foram obtidos valores de frequência relativas igualmente reduzidos. Daqui decorreu a opção por agrupar os resultados obtidos em, Discordo totalmente/ Discordo e Concordo totalmente/ Concordo.

Optámos também por agrupar os vários itens em três dimensões, sendo estas associadas a “*conceitos que indiciam diferenciação de poder entre alunos e professores*”; “*participação e características de relação pedagógica construtiva*” e “*conceitos relacionados com a ação dos professores*”.

Na análise inferencial da variável “tempo de serviço os docentes foram divididos pelas seguintes fases: Fase 1 e 2 que englobam os docentes do primeiro ano de serviço ao décimo quinto, Fase 3 onde se inserem os docentes com desaseis anos de serviço até aos vinte e cinco e Fase 4 na qual se encontram os professores com 25 ou mais anos de serviço.

A Fase 1 e 2 foram agrupadas devido ao número reduzido da amostra e, também, porque os docentes numa primeira entrada na carreira, como já referido anteriormente, encontram-se numa fase de descoberta e exploração, sendo que na segunda fase o docente já se encontra estabilizado na sua prática, apoiando-a através de sentimentos de competência e compromisso. Há como que uma articulação intensa entre estas duas primeiras fases.

4.3. Caracterização da Amostra

Como referido anteriormente o número total de questionários distribuído foi de 35, referente ao total de professores da escola. Após termos recolhido os questionários preenchidos, constatámos que apenas tínhamos 27 preenchidos, o que nos dá uma percentagem de 77% da totalidade dos professores da escola. A amostra utilizada neste estudo é, assim, de 27 professores de várias disciplinas desde o Pré-Escolar ao 1º, 2º e 3º ciclo da Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia.

Seguidamente são apresentados os dados da caracterização da amostra.

Género

Tabela 2 - Frequência e percentagem do género da amostra

Género	N	%
<i>Feminino</i>	21	77,7
<i>Masculino</i>	6	22,2
<i>Total</i>	27	100,0

Através desta tabela verificamos que a nossa amostra é composta por 27 participantes do género feminino (77,7%) e por 6 participantes do género masculino (22,2%).

Ciclos de Escolaridade

Tabela 3 - Frequência e percentagem dos ciclos de estudo da amostra

<i>Ciclos de Ensino</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>1º Ciclo</i>	3	11,1
<i>2º Ciclo</i>	4	14,8
<i>3º Ciclo</i>	12	44,4
<i>1º + 2º Ciclo</i>	1	3,7
<i>2º + 3º Ciclo</i>	3	11,1
<i>3º Ciclo + Secundário</i>	1	3,7
<i>Todos os Ciclos</i>	2	7,4
<i>Pré Escolar</i>	1	3,7
<i>Total</i>	27	100

Tempo de Docência

Tabela 4 - Frequência e percentagem dos tempos de docência da amostra

<i>Tempo de Docência</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Até 7 anos</i>	4	14,8
<i>Entre 8 e 15 anos</i>	3	11,1
<i>Entre 16 e 25 anos</i>	6	22,2
<i>26 ou mais anos</i>	14	51,9
<i>Total</i>	27	100

Relativamente à tabela 4, observamos a frequência e a percentagem da amostra do estudo em quatro categorias da variável do tempo de docência. Na categoria “até 7 anos” estiveram incluídos 4 docentes (14,8%), entre “8 e 15 anos” foram inquiridos 3 (11,1%), na terceira categoria entre “16 e 25 anos” incluíram-se 6 docentes (22,2%) e a última categoria “26 ou mais anos” foi constituída por 14 docentes (51,9%).

Disciplina Lecionada

Tabela 5- Frequência e porcentagem das disciplinas lecionadas pela amostra

<i>Disciplina</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Ed. Física</i>	3	11,1
<i>Português</i>	6	22,2
<i>Matemática</i>	2	7,4
<i>Francês</i>	1	3,7
<i>Inglês</i>	1	3,7
<i>Filosofia</i>	1	3,7
<i>EMRC</i>	1	3,7
<i>História</i>	2	7,4
<i>Geografia</i>	2	7,4
<i>Artes</i>	1	3,7
<i>Ciências Naturais</i>	2	7,4
<i>Ed. Musical</i>	1	3,7
<i>Não responderam</i>	4	14,8
<i>Total</i>	27	100

A amostra do nosso estudo, como já referimos, foi constituída por professores de diversas disciplinas, como podemos confirmar na tabela. Na amostra estiveram incluídos apenas um docente de Francês, Inglês, Filosofia, EMRC, Artes e Ed. Musical, respetivamente. Nas disciplinas de Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais responderam, respetivamente, dois docentes. Foram inquiridos três professores de Educação Física e seis docentes de Português. Quatro docentes não responderam.

4.5. Resultados

4.5.1. Conceção de disciplina

Tabela 6. Concepções de disciplina - Frequência relativa (amostra global)

<i>A disciplina está sobretudo associada:</i>		Discordo totalmente/ Discordo (%)	Não Concordo Nem Discordo (%)	Concordo/Concordo totalmente (%)
Conceitos que indiciam diferenciação de poder entre alunos e professores	<i>Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos</i>	0	3,7	96,3
	<i>Respeito pela autoridade de cargo do professor</i>	0	7,4	88,9
	<i>Definição de regras pelo professor</i>	0	18,5	81,5
	<i>Uma aplicação consistente das regras pelos professores</i>	7,4	25,9	66,6
	MÉDIA	2,8	13,9	83,3
Conceitos que indiciam participação e características de relação pedagógica construtiva	<i>Responsabilização do aluno</i>	0	0	100
	<i>Uma construção de um clima aberto de trabalho com o aluno</i>	3,7	0	96,3
	<i>Relação entre alunos e o(a) professor(a)</i>	0	11,1	89,8
	<i>Clima relacional entre os próprios alunos</i>	0	14,8	85,1
	<i>Definição de regras em conjunto com os alunos</i>	0	15,5	84,2
	MÉDIA	0,7	8,3	90,9
Conceitos relacionados com a ação dos professores	<i>Competência pedagógica do professor</i>	11,1	25,9	62,9
	<i>Ação pedagógica das professoras (mulheres)</i>	11,1	44,4	44,4
	<i>Ação pedagógica dos professores (homens)</i>	11,1	44,4	44,4
	MÉDIA	11,1	38,2	50,6

Relativamente às médias de cada conceção destaca-se a grande diferença da média do “conceito relacionado com a ação dos professores” comparativamente com os restantes conceitos.

No que diz respeito ao primeiro conceito podemos observar que a maioria dos professores concorda com a identificação do conceito de disciplina com aspetos relacionados com o desfasamento do poder, regras e obediência.

Seguidamente no segundo conceito os professores concordam com as características do clima da aula e a relação pedagógica, relevando uma média de 90,9.

Seguidamente, no segundo conceito, os professores concordam com as características do clima da aula e a relação pedagógica, registando-se uma média de 90,9.

Por último, com uma média de 50,6, os professores concordam com a relevância da sua ação pedagógica.

Como se apresenta na tabela, os dois primeiros conceitos estão interligados, pois se existir um bom clima de aula e uma boa relação pedagógica existe um correto cumprimento de regras.

Relativamente ao grau discordo totalmente e discordo, os itens mais relevantes estão associados aos conceitos relacionados com a ação dos professores e professoras com uma percentagem de 44,4%, o que significa que os professores descartam a possibilidade da disciplina estar associada à sua ação pedagógica, ou seja, admitimos que os docentes não olham para o seu trabalho como uma influência na disciplina dos alunos. O valor que menos sobressai neste grau refere-se ao “conhecimento e aceitação das regras pelos alunos” com 3,7%. Isto significa que os professores consideram que o conhecimento e a aceitação das regras não têm importância nenhuma na sua disciplina. Esta afirmação contraria aquilo que nos foi ensinado desde o início do ano letivo.

Como podemos observar na tabela, verificamos que o valor com mais coerência entre os professores no “conceito que indiciam participação e características de relação pedagógica construtiva” está associado principalmente à responsabilização do aluno com uma percentagem de 100%. Este valor mostra-nos que, para os professores, os alunos ao serem responsabilizados pelos seus comportamentos irão evidenciar uma maior disciplina nas aulas.

No último grau, não concordo nem discordo, os itens em que os professores não apresentam opinião própria com uma percentagem de 11,1% são os seguintes “competência pedagógica do professor”, “ação pedagógica das professoras(mulheres)” e “ação pedagógica dos professores(homens)”.

No item “competência pedagógica do professor”, verificamos que os professores têm dificuldade em se situarem a si próprios neste tópico.

Podemos afirmar que estes têm um posicionamento neutro. Não se manifesta uma concordância tão forte na ação pedagógica e competência.

4.5.2. Conceção de indisciplina

Tabela 7. Concepções de indisciplina - Frequência relativa (amostra global)

<i>O Significado de indisciplina diz respeito sobretudo a</i>		Discordo totalmente/ Discordo (%)	Não Concordo Nem Discordo (%)	Concordo/ Concordo totalmente (%)
Conceitos que indiciam diferenciação de poder entre alunos e professores	<i>Falta de identificação do aluno para com as regras</i>	0	7	93
	<i>Falta de respeito pelo(a) professor(a)</i>	0	7	93
	<i>Incumprimento de regras necessárias para a aula se possa desenvolver</i>	0	7,4	92,6
	<i>Comportamento que contrariam a autoridade estabelecida</i>	3,7	7,4	88,9
	MÉDIA	0,925	7,4	91,9
Conceitos que indiciam participação e características de relação pedagógica construtiva	<i>Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender</i>	3,7	0	96,3
	<i>Problemas entre vários alunos</i>	0	14,8	85,1
	MÉDIA	1,85	7,4	90,7
Conceitos relacionados com a ação dos professores	<i>Ação pedagógica das professoras (mulheres)</i>	11,1	48,1	40,7
	<i>Ação pedagógica dos professores (homens)</i>	11,1	48,1	40,7
	MÉDIA	11,1	48,1	40,7

Como referido anteriormente, o conceito “relacionado com a ação do professor” apresenta uma elevada discrepância relativamente os restantes conceitos. Também podemos constatar que os dois primeiros conceitos apresentam médias muito próximas, demonstrando mais uma vez que existe concordância entre estes.

No primeiro conceito, podemos analisar que todos os valores demonstrados estão em sintonia, o que revela que todos os professores, mesmo com

diferentes anos de serviço, concordam com as regras, autoridade, desfasamento de poder e obediência na aula.

No segundo conceito sobressai o valor 90,7, que se refere à participação e características de uma relação pedagógica construtiva.

No conceito relacionado com a ação dos professores destaca-se a diferença pouco significativa entre os professores que concordam e discordam com a relação da disciplina associada às características do professor.

Relativamente ao grau de Discordo totalmente/ Discordo, o item com maior percentagem é referente à ação pedagógica, com uma percentagem de 48,1%.

Na tabela verificamos que o valor com maior percentagem para o significado de indisciplina está associado aos “comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender”, com 96,3%.

Como podemos observar, as percentagens com valor mais elevado estão associadas aos dois primeiros, pois estes estão associados entre si, apresentado um percentil entre 96,3 e 85,1%.

4.5.3. Concepções de disciplina e indisciplina e o tempo de serviço.

<i>A disciplina esta sobretudo associada:</i>		Fase 1/2 (1-15 ANOS) N= 7						FASE 3 (16 e 25 ANOS) N=6						FASE 4 (26 ANOS OU MAIS) N=14						Valor de P das Fases 1/2 e 4
		Discordo totalmente/ Discordo		Concordo totalmente		Não Concordo o Nem Discordo		Discordo totalmente/ Discordo		Concordo/ Concordo Totalmente e		Não Concordo Nem Discordo		Discordo totalmente/ Discordo		Concordo/ Concordo Totalmente		Não Concordo Nem Discordo		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Conceitos que indiciam diferenciação de poder entre alunos e professores	<i>Definição de regras pelo professor</i>	1	14,3	6	85,7	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	3	21,4	11	79,2	0	0	0,440
	<i>Uma aplicação consistente das regras pelos professores</i>	1	14,3	6	85,7	0	0	1	16,7	3	56,7	1	16,7	5	35,7	7	57,1	1	7,1	0,137
	<i>Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos</i>	0	0	7	100	0	0	0	0	6	100	0	0	1	7,1	13	92,9	0	0	0,968
	<i>Respeito pela autoridade de cargo do professor</i>	0	0%	7	100%	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	1	7,1	12	85,8	1	7,1	0,215
Conceitos que indiciam participação e características de relação pedagógica construtiva	<i>Uma construção de um clima aberto de trabalho com o aluno</i>	0	0%	6	85,7	1	14,3	0	0	6	100	0	0	0	0	14	100	0	0	0,056
	<i>Clima relacional entre os próprios alunos</i>	1	14,3	6	85,7	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	2	14,2	12	85,8	0	0	0,454
	<i>Definição de regras em conjunto com os alunos</i>	1	14,3	6	85,7	0	0	0	0	6	100	0	0	4	28,6	10	71,5	0	0	0,322
	<i>Relação entre alunos e o(a) professor(a)</i>	0	0	7	100	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	2	14,3	12	85,8	0	0	0,498
	<i>Responsabilização do aluno</i>	0	0	7	100	0	0	0	0	6	100	0	0	0	0	14	100	0	0	1,000
Conceitos relacionados com a ação dos professores	<i>Ação pedagógica das professoras (mulheres)</i>	2	28,6	5	71,5	0	0	4	56,7	2	33,4	0	0	6	42,9	5	35,7	3	21	0,467
	<i>Ação pedagógica dos professores (homens)</i>	2	28,6	5	71,5	0	0	4	56,7	2	33,4	0	0	6	42,9	5	35,7	3	21	0,565
	<i>Competência pedagógica do professor</i>	1	14,3	5	71,5	1	14,3	1	16,7	5	83,3	0	0	5	35,7	7	50	2	14,3	0,257

Tabela 8. Distribuição das respostas dos professores, relativamente à disciplina, dentro dos sub-grupos: Fase 1 e 2, Fase 3 e Fase 4

Dada a reduzida dimensão dos primeiros grupos amostrais do tempo de docência, como pretendemos analisar as diferenças das respostas em função do tempo de docência optámos por uma junção entre os dois primeiros grupos amostrais e o último.

Relativamente ao primeiro conceito, observamos que os docentes que têm menos anos de serviço concordam com valores mais altos comparativamente com os professores com mais anos de serviço. Esta análise pode mostrar-nos que os professores com menos experiência dão uma maior importância no que diz respeito as regras de obediência e autoridade do que os professores com mais experiência.

Comparativamente ao segundo conceito, os valores dos professores com maior e menor experiência revelam-se muito próximos, apresentando um percentil de 85,5% e 100%.

No último conceito, ao analisar a tabela destacamos as diferenças que existem entre o primeiro grupo de professores e o último. Com isto, podemos dizer que os professores inseridos na fase 1/2 revelam que as características de cada professor estão diretamente relacionadas com a disciplina existente na aula. O contrário observa-se nos professores da fase 4, mostrando estes uma maior segurança e confiança no seu trabalho.

Partindo dos vários itens apresentados constatamos que o item “Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos” destaca-se com percentagens muito próximas e elevadas.

O item, com um percentil de 100%, “Responsabilização do aluno” destaca-se como uma concordância entre todos os anos de serviço. Isto significa que os professores acham que ao responsabilizarmos pelos seus comportamentos estes irão manifestar uma maior disciplina nas aulas.

Apesar das respostas que os docentes deram relativamente as concepções de disciplina, não existe diferenças estatisticamente significativas, ou seja, a concepção não varia com o tempo de serviço.

Tabela 9. Distribuição das respostas dos professores, relativamente à indisciplina, dentro dos sub-grupos: Fase 1 e 2, Fase 3 e Fase 4

<u>O Significado de indisciplina diz respeito sobretudo a</u>		Fase 1/2 (1-15 ANOS) N= 7						FASE 3 (16 e 25 ANOS) N=6						FASE 4 (26 ANOS OU MAIS) N=14						Valor de P Das Fases 1/2 e 4
		Discordo totalmente/ Discordo		Concordo/ Concordo totalmente		Não Concordo Nem Discordo		Discordo totalmente/ Discordo		Concordo/ Concordo totalmente		Não Concordo Nem Discordo		Discordo totalmente/ Discordo		Concordo totalmente		Não Concordo Nem Discordo		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Conceitos que indiciam diferenciação de poder entre alunos e professores	<i>Incumprimento de regras necessárias para a aula se possa desenvolver</i>	0	0	7	100	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	1	7,1	13	92,9	0	0,00	0,535
	<i>Comportamento que contrariam a autoridade estabelecida</i>	0	0	7	100	0	0	1	7,1	5	83,3	0	0	1	7,1	12	85,7	1	7,00	0,172
	<i>Falta de identificação do aluno para com as regras</i>	0	0	7	100	0	0	0	0,0	3	50,0	0	0	2	14,2	12	85,8	0	0,00	0,585
	<i>Falta de respeito pelo(a) professor(a)</i>	0	0	7	100	0	0	1	16,7	5	83,4	0	0	1	7,1	13	92,7	0	0,00	0,067
Conceitos que indiciam participação e características de relação pedagógica construtiva	<i>Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender</i>	0	0	6	85,7	0	0	0	0	5	100	0	0	0	0	14	100	0	0,00	0,689
	<i>Problemas entre vários alunos</i>	1	14,3	6	85,7	0	0	1	16,7	5	83,3	0	0	2	14,2	12	85,7	0	0,00	0,172
Conceitos relacionados com a ação dos professores	<i>Ação pedagógica das professoras (mulheres)</i>	1	14,3	5	71,5	1	14,3	4	66,6	2	33,4	0	0	8	57,2	4	28,6	2	14,30	0,255
	<i>Ação pedagógica dos professores (homens)</i>	1	14,3	5	71,5	1	14,3	4	66,6	2	33,4	0	0	8	57,2	4	28,6	2	14,30	0,322

Relativamente aos dois primeiros conceitos, destaca-se que os docentes da fase 1/2 apresentam valores de concordância com os professores da fase 4. Podemos constatar que, independentemente do tempo de serviço, os professores valorizam as regras, obediência e autoridade, como também as relações pedagógicas inerentes.

No conceito relacionado com a ação dos professores existem diferenças entre o primeiro grupo de professores e o último. Podemos dizer que os professores com menos anos de experiência revelam que as características de cada professor estão diretamente relacionadas com a indisciplina existente nas aulas. Pelo contrário, os professores com mais experiência afirmam que a indisciplina não está associada às características dos professores.

Apesar das respostas que os docentes deram relativamente as concepções de disciplina, não existe diferenças estatisticamente significativas, ou seja, a concepção não varia com tempo de serviço.

5. Discussão de Resultados

Neste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo de interpretar o seu significado com base nas informações da temática de disciplina e indisciplina, tendo em conta os anos de serviço.

Olhando para a tabela 6, verificamos que o conceito que indicia diferenciação de poder entre os alunos e professores e os conceitos que indiciam participação e características de relação pedagógica construtiva apresentam médias próximas (83,3 e 90,9). Isto significa que esses conceitos estão ligados entre si. A ser assim, sugerimos que o conhecimento e aceitação das regras resultam de e potenciam um clima relacional entre os próprios alunos.

Nesta mesma tabela, salientamos o item “responsabilização do aluno” apresenta uma percentagem de 100%, ou seja, todos os professores concordam que ao responsabilizarmos o aluno procuramos que este seja responsabilizado pelos seus atos e que isso proporcionará disciplina.

Na tabela 7, relativa à indisciplina, voltamos a verificar que os conceitos estão novamente em concordância.

Ao analisar ambas as tabelas, verificamos que os professores descartam a possibilidade de disciplina e indisciplina estarem associadas às suas ações pedagógicas, ou seja, os docentes não olham para o seu trabalho/ características como uma influência de disciplina/ indisciplina.

Ao analisarmos as tabela 8 e 9, observamos que os docentes com menos anos de experiência concordam com valores mais altos comparativamente aos docentes com mais experiência.

Posto isto, os professores com mais experiência conseguem diferenciar quais são os aspetos mais relevantes no que diz respeito à disciplina, enquanto os professores com menos docência demonstram uma tendência para concordarem com todos os itens.

Fernandez Bolboa (1990) sustenta que dificilmente se verifica respostas proactivas nos professores sem experiência, porque estas requerem um conhecimento e compreensão dos acontecimentos que efetivamente os professores em início de carreira ainda não possuem. No conceito que

relaciona a ação pedagógica dos professores com a disciplina e a indisciplina, observamos diferenças que revelem uma clivagem estruturante entre os professores no que diz respeito precisamente à sua experiência.

Segundo Oliveira (2002), afirma que “a falta de segurança, a menor capacidade de controlo dos seus alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem, contra o desejo dos jovens professores, os comportamentos inadequados dos alunos”. Os professores com menos experiência dão importância a todos os itens, isto significa que estes ainda não conseguem diferenciar o que realmente é mais importante.

6. Síntese Conclusiva

Após a análise dos resultados, concluímos que na escola os professores com menos tempo de serviço acham que as características do docente variam com a disciplina e indisciplina enquanto os professores com mais anos de serviço mostram que as suas características não influenciam na disciplina e indisciplina

Do meu ponto de vista, se a amostra fosse maior, o estudo poderia apresentar outros cambiantes. De qualquer forma, revisitando os principais resultados do inquérito, é notória a importância da variável tempo de serviço no acondicionamento das respostas, nas linhas tendencialmente positivas e negativas que correlacionam o espectro das questões com as percepções e atitudes docentes face à (in)disciplina. Nesse sentido, seria interessante compreender como estas diferentes atitudes poderão ser articuladas de forma a desenvolver com relativa harmonia um conjunto de soluções que superem a dicotomia entre disciplina e indisciplina.

Se olharmos para a nossa própria experiência, importa convocar outra vez o impacto negativo inicial da chegada de novos alunos e a forma como gradualmente, essa situação de perturbação, de indisciplina efetiva, se transformou, mais à frente, num mecanismo de recuperação e de coesão da própria turma.

Com o término deste estudo, são identificadas as seguintes limitações metodológicas e processuais que se revelam essenciais na realização de futuras investigações relacionadas com esta temática:

- ✓ Amostra reduzida, sendo que os numero de professores total da escola são 35 e apenas 27 responderam;
- ✓ Entrega dos questionários não direta;
- ✓ Existência de professores com mais experiência na escola;
- ✓ Questionário extenso.

Capítulo IV - Considerações Finais

No meu ponto de vista, o Estágio Pedagógico, foi o momento crucial da nossa formação pessoal e profissional.

Ao longo do percurso, foram várias as dificuldades apresentadas, os erros constantes, as situações indesejadas apresentadas ao longo relatório, mas neste conjunto de situações negativas resultou uma constante aprendizagem.

Apesar desta experiência ter sido bastante enriquecedora, tivemos noção que existem realidades diferentes daquelas que encontramos neste ano e para isso esperamos continuar a acumular experiências em diferentes contextos para uma bagagem de docente mais completo e ser integral.

Lecionámos a turma E do 7º ano, que tinha um historial razoável de comportamentos. Como esta era constituída por doze alunos, tornou-se relativamente fácil envolvê-los e motivá-los para a prática desportiva. Para isso, inicialmente, tivemos de estipular regras para um controlo maior, o que permitiu melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Devemos referir que a escola apresenta boas condições espaciais e bons recursos para a lecionação de diversificadas matérias.

Em suma, sentimos com orgulho os progressos efetuados enquanto docente, pois a realização de poder fazer aquilo que mais gostamos deu força e dedicação para continuar a melhorar.

Referências Bibliográficas

- Abreu, S. (2000). A gestão do tempo, oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido em aulas de E.F. Universidade do Porto. Faculdade de Desporto
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (175-209). Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – suportes teóricos-práticos*. Porto: Asa Editores.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Asa Editores, 1ª edição.
- Amado, J & Freire, I. (2009). A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina.
- Bento, J. (1989) Para um Formação Desportiva-Corporal na Escola. Formação de Professores de Educação Física. Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Barreiros, J. (1996). A Turma como Grupo e Sistema de Interação. Porto: Porto Editora.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001b). *The characteristics of formative assessment in science education*. *Science Education*, 85, 536-553.
- Caetano, S. & Silva, M. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências de Educação*, 08, pp. 49-60.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação – o papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

- Ferreira, D. (2004). Construção de instrumentos de observação de práticas educativas. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Gomes, P.& Matos, Z. (1992). Educação Física na Escola Primária. Vol II: Iniciação Desportiva, Porto, Edições da Faculdade de ciências do Desporto e Educação Física.
- Lazarim, F. (2003). Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de uma habilidade motora no handebol. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.
- Marques, R. (1997). A escola e os Pais, como colaborar? Lisboa: Texto Editora.
- Pierón, M. (1999). Para uma Enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas. Barcelona: INDE
- Programa Nacional De Educação Física (2001). Programas de Educação Física, 3.º Ciclo do Ensino Básico (Reajustamento). Lisboa: Ministério da Educação;
- Ribeiro e Ribeiro, (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta
- Ribeiro, L. (1999). Avaliação das aprendizagens: Tipos de avaliação. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, p. 57. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education. Palo Alto: Mayfield Publishing Company
- Vale, D.; Costa, E. (1994). "A violência nos jovens contextualizada nas escolas". *Inovação*, Vol. 7, nº 3, pp. 255, 288.
- Veiga, F.H. (2007). Indisciplina e Violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, M. (2002). A indiscipline em aulas de educação física. Instituto Politécnico de Viseu.

OCDE. (2009). Creating effective teaching and learning environments first results from TALIS. Consultado 25 de janeiro, 2017 de

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.

Anexos

Anexo A - Questionário de Caracterização do aluno

Anexo B - Plano de aula

Anexo C - Grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo D - Grelha de Avaliação Formativa

Anexo E - Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo F - Grelha de Auto e Hétero Avaliação

Anexo G - Plano Anual de Atividades de Educação Física

Anexo H - Workshop “Eating for Life”

Anexo I - Ação de Formação de Tag Rugby e Judo

Anexo J - III Jornadas Científico- Pedagógicas do Estágio Pedagógico em E.F.

Anexo L - VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física

Anexo A - Ficha de caracterização do aluno

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

1. Dados Pessoais

Nome: _____	Foto
Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____ Data de Nascimento: _____ / _____ / _____	
Idade: _____ Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____	
Morada: _____	
Contacto telefónico pessoal: _____ E-mail: _____	
Nome do Pai: _____ Idade _____ Contacto: _____	
Nome da Mãe: _____ Idade _____ Contacto: _____	
Profissão do Pai: _____ Profissão da Mãe: _____	
Nome do Enc. Educação: _____ Grau de parentesco: _____	

2. Saúde e Higiene

Problemas de Visão: Sim _____ Não _____	Problemas de Audição: Sim _____ Não _____
Outros Problemas de Saúde: (asma, bronquite asmática, epilepsia, diabetes, hemofilia, problemas cardíacos, problemas ósteo – articulares, lesões desportivas...)	

Necessitas de cuidados especiais de saúde? Se sim, indica-os: _____	

Costumas tomar banho após a atividade física? Sim _____ Não _____

Quantas horas dormes por noite? _____ .

Tomas o pequeno almoço todos os dias? Sim _____ Não _____

Quantas refeições fazes por dia? _____ .

3. Vida Escolar

Qualidades que mais aprecias num professor:

Simpático	_____	Justo	_____
Calmo	_____	Exigente	_____
Divertido	_____	Rigorouso	_____
Brincalhão	_____	Competente	_____
Amigo	_____	Explique bem	_____
Responsável	_____	Compreensivo	_____
Flexível	_____	Ensine bem	_____

Já repetiste algum ano? Sim _____ Não _____ Se sim, qual? _____.

Frequentas aulas de apoio a alguma disciplina? Sim _____ Não _____ . Se sim, qual/quais? _____

Estudas todos os dias? Sim _____ Não _____.

Qual a tua disciplina favorita? _____

Qual/quais a(s) disciplina(s) em que tens mais dificuldades? _____

Pretendes prosseguir estudos e ingressar no ensino superior? Sim _____ ; Não _____. Se sim, qual/quais a(s) área(as) que te interessam mais? _____

Que profissão gostarias de ter no futuro? _____

Como ocupas os teus tempos livres?

Conviver com amigos _____ ; Ouvir música _____ ; Ver televisão _____ ; Praticar exercício físico _____ ; Passear no centro comercial _____ ; Andar a pé _____ ; Jogar computador _____ ; Estar na internet _____ ; Andar de bicicleta _____ ; Ir ao cinema _____ ; Outros _____

Frequentaste o Desporto Escolar no ano lectivo anterior? _____ Se sim, em que modalidade(s): _____

Gostarias de te inscrever no Desporto Escolar este ano? _____ Se sim, em que modalidade(s): _____

Qual é o transporte que utilizas para te deslocares para a escola?

Carro pessoal _____ ; Transporte público _____ ; Bicicleta _____ ; A pé _____ .

Inquérito – Educação Física E Atividade Física

1. A Educação Física é para ti uma disciplina:

Muito Importante Importante Pouco Importante Nada Importante

2. Gostas da disciplina de Educação Física? Muito Moderadamente Um Pouco Nem um pouco

3. Qual foi a tua classificação a Educação Física no ano letivo anterior? _____

4. Quais destas modalidades desportivas praticaste **no ano letivo anterior** nas aulas de EF?

- Andebol Futsal Voleibol Basquetebol Râguebi
Badminton
- Ténis Dança Atletismo Ginástica Patinagem
Luta/Judo
- Corfebol Natação Outra(s) modalidades:
-

3. Em que modalidade(s) sentes mais facilidade(s)?

4. Em que modalidade(s) sentes mais dificuldade(s)?

5. Indica uma ou mais modalidades desportivas que gostarias muito de praticar nas aulas de EF este ano lectivo?

6. Praticas ou já praticaste alguma modalidade desportiva fora da escola? Sim _____ ; Não _____. Se sim, qual?

7. Que desporto(s) escolar(es) gostarias que existissem na tua escola?

8. Observações;

Anexo B - Plano de Aula

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

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

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

--

Anexo C - Grelha de Avaliação Diagnóstica

		Domínio Psicomotor													
		Plinto / Boque				Minitrampolim			Barra Fixa	Trave			Regras/ Ajudas	Conhecimento	Atitude
Nº	Nome	Salto ao Eixo		Salto entre mãos		Salto em Extensão	Salto Engrupado	Carpa c/ MI afastados	Subida de Frente	Entrada a 1 pé	Marcha em ponta dos pés	Avião		Formas de Execução	Empenho
		P	B	P	B										
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															

Parâmetros Técnicos:	Conhecimentos:	Atitudes/qualidade de participação:
1= Não Executa/ Executa com Dificuldade	1= Não conhece	1= Não se empenha/ Participa com pouco empenho
2= Executa	2= Conhece/ Conhece a maioria dos aspetos	2= Participa/ Participa com bastante empenho
3= Executa corretamente	3= Conhece todos os aspetos regulamentares e forma de execução	3= Participa ativa e corretamente

Anexo E - Grelha de Avaliação Sumativa

		Domínio Psicomotor																
		Plinto / Boque				Minitrampolim				Barra Fixa		Trave				Regras/ Ajudas	Conhecimento	Atitude
		Salto ao Eixo		Salto entre mãos		Salto em Extensão	Salto Engrupado	Carpa c/ MI afastados	Mortal Engrupado	Subida de Frente	Balanços	Entrada a 1 pé	Marcha em ponta dos pés	Avião	Salto de Gato		Saída c/ 1/2 pirueta	Formas de Execução
Nº	Nome	P	B	P	B													
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		

Parâmetros Técnicos e Táticos:**Conhecimentos:****Atitudes/qualidade de participação:**

1= Não Executa o gesto técnico fundamental

1= Não conhece

1= Não se empenha

2= Executa com Dificuldade as componentes críticas

2= Conhece pouco

2= Participa com pouco empenho

3= Executa Satisfatoriamente

3= Conhece aspetos elementares

3= Participa com empenho satisfatório

4= Executa com alguma facilidade

4= Conhece a maioria dos aspetos regulamentares

4= Participa com empenho muito satisfatório

5= Executa corretamente

5= Conhece todos os aspetos regulamentares e forma de execução

5= Participa ativa e corretamente

Anexo F - Grelha de Auto e Hétero Avaliação

	I Período			II Período			III Período		
	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre
Domínio das Atitudes e Valores (30%)									
Realização das Atividades/ Tarefas Propostas (Participação)									
Participação Adequada (comportamento)									
Iniciativa nas Atividades (Autonomia)									
Cumprimento das regras de conduta (pontualidade)									
Trago o material necessário									
Domínio Cognitivo (20%)									
Adquiri conhecimentos relacionados com os conteúdos									
Respondi com clareza às questões colocadas na aula;									
Conheço as técnicas abordadas									
Sei as regras das modalidades leccionadas									
Domínio Psicomotor (50%)									
Adquiri habilidades motoras									
Apliquei os conhecimentos leccionados									
Apliquei correctamente nas tarefas propostas									
Progridi para níveis superiores									
Classificação	Voleibol			Ginástica de Aparelhos			Patinagem		
	Ginástica de Solo			Futsal			Bitoque Rugby		
	Badminton			Dança			FitEscolas:		
Auto Avaliação	I Período			II Período			III Período		

N°	Nome	Nota Final		
		1°	2°	3°
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Anexo G - Plano anual de Atividades de Educação Física

<i>Período</i>	<i>Atividade</i>	<i>Data</i>
<i>1º Período</i>	Torneio de Futsal	21/09/2016
	Torneio de Badminton	28/09/2016
	Torneio de Tênis de Mesa	12/10/2016
	Dia Paralímpico – Atividade do Núcleo de Estágio	13/12/2016
	Corta-Mato Escolar	16/12/2016
<i>2º Período</i>	Corta-Mato Distrital	27/01/2017
	Mega Sprint – Fase da Escola	22/02/2017
	Mega Sprint – Fase Distrital	03/03/2017
	Torneio de Voleibol (Vencedores vs. Professores)	03/04/2017
	2ª Atividade de Estágio I	04/04/2017
<i>3º Período</i>	Descida do Rio Mondego	12/06/2017
	Torneio de Futsal (Vencedores vs. Professores)	31/05/2017

Anexo H - Workshop - Eating for Life

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p>DGEstE Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro</p>	<h1>Eating for Life</h1> <p>Erasmus+ Project 2016-1-UK01-KA219-024555 2</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CERTIFICADO

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

Pela Equipa Coordenadora do Projeto



A Coordenadora de Estabelecimento





Project funded by European Union



Certificado de Participação

Certifica-se que:

Francisca Piedade Pinto Costa

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

Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação



Certificado de Participação



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

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

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

Dr. João António de Castro Morais

(Centro de Formação Salesianos)



Anexo J - III Jornadas Científico - Pedagógicas do Estágio Pedagógico em E.F.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

**III JORNADAS
CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS
DO
ESTÁGIO PEDAGÓGICO
EM
EDUCAÇÃO FÍSICA****Certifica-se que****apresentou a componente de investigação do****Relatório de Estágio**

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

31 março 2017



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

Certifica-se que Joana Matilde Pinto Castro Pereira participou nas III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.

A Coordenação do MEEFERS

(Prof^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 31 de março de 2017



· U · C ·

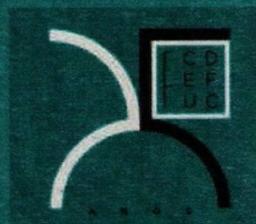
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Anexo L - VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física

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



VI Fórum Internacional das Ciências de Educação Física
 18 e 19 de maio de 2017



Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem

CERTIFICA-SE QUE

Joana Matilde Pereira

Pertenceu à comissão organizadora do VI Fórum Internacional das Ciências da
Educação física

Coimbra, 18 e 19 maio de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Coordenação do MEEFEBS

(Prof.^ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Director da FCDEFS

(Prof. Doutor António José Figueiredo)

