

MARIA ALEXANDRE DE SÁ MONTEIRO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA INTEGRADA C/ JI PROF. DR. FERRER CORREIA, JUNTO DA TURMA  
7ºF NO ANO LETIVO DE 2016/2017**

INDISCIPLINA E DISCIPLINA – PERCEÇÃO DE ALUNOS QUANTO À CONCEÇÃO E FATORES

Junho 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**MARIA ALEXANDRE DE SÁ MONTEIRO**  
**Nº 2012157421**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA INTEGRADA C/ JI PROF. DR. FERRER CORREIA, JUNTO DA TURMA  
7ºF NO ANO LETIVO DE 2016/2017**

**INDISCIPLINA E DISCIPLINA – PERCEÇÃO DE ALUNOS QUANTO À CONCEÇÃO E FATORES**

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

**Orientador: Prof. Dr. Miguel Fachada**

**COIMBRA**  
**2017**

Monteiro, M. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia, junto da turma 7ºF no ano letivo 2016/2017.* Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Maria Alexandre de Sá Monteiro, aluna nº 2012157421 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário 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 artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

*(Maria Alexandre de Sá Monteiro)*

## **AGRADECIMENTOS**

**As primeiras palavras de apreço são para a minha família, pelo apoio incondicional e por investirem na minha formação académica.**

**Agradeço em especial às minhas colegas de estágio por todas as experiências que ultrapassámos, pelo trabalho que desenvolvemos junto da comunidade escolar, pelas longas horas de trabalho, e, essencialmente pela forte amizade que criamos ao longo deste ano letivo.**

**A todos os meus amigos, que me acompanharam no decorrer do meu percurso académico, agradeço todo o vosso apoio incondicional e força para continuar esta batalha.**

**Um especial obrigado aos meus orientadores de estágio, pela persistência, pelas reflexões e apreciações, pela disponibilidade concedida e pela partilha de conhecimentos que foram essenciais na melhoria das minhas habilidades, enquanto docente.**

**Por fim, quero agradecer à turma do 7ºF, que nunca irei esquecer, pois apesar das suas exigências e especificidades, senti um enorme prazer e desenvolvimento profissional, em experienciar este ano de estágio com eles.**

**A todos, o meu sincero obrigado!**

## RESUMO

O Estágio Pedagógico é, sem dúvida, um ponto fulcral na formação de um professor de Educação Física, pela sua aplicação prática de conhecimentos e pela apropriação ou desenvolvimento de competências pedagógicas de intervenção e gestão. Trata-se de um período de formação, onde são desenvolvidas competências no âmbito da ética profissional, simultaneamente com a possibilidade de exercer as funções de docente. O Relatório Final de Estágio insere-se no plano curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O presente relatório está dividido em três grandes capítulos. O primeiro, trata uma contextualização da prática desenvolvida, onde são também descritas as expectativas iniciais e as dificuldades ultrapassadas. O segundo capítulo, consiste numa análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que aborda as Atividades de Ensino-Aprendizagem, as Atividades de Organização e Gestão Escolar, as Atividades de Projeto e Parcerias Educativas e a Atitude Ético-profissional. Por fim, o terceiro capítulo é o aprofundamento de um tema-problema, um estudo comparativo sobre: “A perceção sobre a disciplina e a indisciplina nos alunos institucionalizados e não institucionalizados: conceito e fatores”. Este estudo revelou que não existem grandes diferenças na perceção entre alunos institucionalizados e não institucionalizados, no que diz respeito à conceção de disciplina e aos fatores de indisciplina.

**Palavras-Chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Alunos Institucionalizados. Disciplina. Processo de Ensino-Aprendizagem.

## ABSTRACT

*The Teacher Training is undoubtedly a focal point in the formation of a Physical Education teacher, for his practical application of knowledge and for the appropriation or development of pedagogical skills of intervention and management. It is a period of training, where skills are developed in the scope of professional ethics, simultaneously with the possibility of exercising the functions of teacher. The Final Report of Teacher Training is included in the curricular plan of the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Coimbra. This report is divided into three main chapters. The first one deals with a contextualization of the developed practice, where the initial expectations and the overcome difficulties are also described. The second chapter consists of a reflexive analysis of pedagogical practice, which addresses Teaching-Learning Activities, School Organization and Management Activities, Project Activities and Educational Partnerships, and Ethical-Professional Attitude. Finally, the third chapter is the deepening of a theme-problem, a comparative study on: "Discipline and Indiscipline - Students' Perception of Conception and Factors". This study revealed that there are no big differences in the perception between institutionalized and non-institutionalized students, regarding the conception and the factors of discipline and indiscipline.*

**Keywords:** *Teacher Training. Physical Education. Institutionalized Students. Discipline. Teaching-Learning Process.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	11
1.1 Expectativas iniciais .....	11
1.2 Projeto formativo individual.....	11
1.3 Dificuldades ultrapassadas .....	12
1.4 Caracterização do contexto .....	12
1.4.1 A escola .....	12
1.4.2 A turma.....	13
1.5 Decisões tomadas pelo grupo de Educação Física.....	14
CAPÍTULO II: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	16
2.1 Atividades de Ensino-Aprendizagem .....	16
2.1.1 Planeamento .....	16
2.1.1.1 Plano anual.....	17
2.1.1.2 Unidades didáticas .....	19
2.1.1.3 Plano de aula .....	21
2.1.2 Realização .....	23
2.1.2.1 Dimensão Instrução .....	24
2.1.2.2 Dimensão Gestão.....	26
2.1.2.3 Dimensão Clima.....	27
2.1.2.4 Dimensão Disciplina.....	28
2.1.2.5 Decisões de ajustamento .....	29
2.1.3 Avaliação.....	30
2.1.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	31
2.1.3.2 Avaliação Formativa.....	32
2.1.3.3 Avaliação Sumativa.....	33
3 Atividades de Organização e Gestão Escolar .....	36
4 Atividades de Projeto e Parcerias Educativas .....	38
5 Atitude Ético-profissional.....	40
CAPÍTULO III: APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA .....	42
Nota introdutória .....	42
3.1 Enquadramento teórico .....	43
3.2 Objetivos do estudo.....	52
3.3 Metodologia.....	52
3.4 Amostra.....	52
3.5 Procedimentos .....	55

3.5.3	Forma e critérios de agrupamento da escala e dos itens .....	56
3.6	Descrição dos resultados .....	57
3.7	Discussão dos resultados .....	63
3.8	Síntese conclusiva.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		69
ANEXOS .....		72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Constituição da amostra .....	53
Tabela 2	Distribuição da amostra - género .....	53
Tabela 3	Distribuição da amostra - idade .....	53
Tabela 4	Distribuição da amostra - ano que frequenta.....	54
Tabela 5	Distribuição da amostra – curso que frequenta .....	54
Tabela 6	Distribuição da amostra – retenções no percurso escolar .....	54
Tabela 7	Distribuição da amostra – nº retenções no percurso escolar.....	54
Tabela 8	Envolvimento em situações de indisciplina .....	55
Tabela 9	Perceção dos alunos em relação ao conceito de disciplina (amostra global).....	57
Tabela 10	Perceção dos alunos não institucionalizados e institucionalizados em relação ao conceito de disciplina .....	58
Tabela 11	Perceção dos alunos em relação ao conceito de indisciplina (amostra global) ---	59
Tabela 12	Perceção dos alunos não institucionalizados e institucionalizados em relação ao conceito de indisciplina.....	60
Tabela 13	Perceção dos alunos em relação ao grau de influência dos fatores de indisciplina (amostra global).....	61
Tabela 14	Perceção dos alunos institucionalizados e não institucionalizados em relação aos fatores de indisciplina.....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS

EF: Educação Física

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade(s) Didática(s)

NEEF: Núcleo de Estágio de Educação Física

## INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular “Relatório de Estágio” do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O Estágio Pedagógico é uma etapa fundamental na formação profissional de qualquer professor, uma vez que permite desenvolver competências para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

O presente documento encontra-se dividido em três grandes capítulos, a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica, e o aprofundamento de um tema-problema.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento contextual, do meio envolvente, da escola e da turma, bem como às expectativas iniciais e dificuldades ultrapassadas.

O segundo capítulo expõe uma apreciação crítica e reflexiva, de todo o trabalho desenvolvido, estando subdividido em quatro áreas distintas: as Atividades de Ensino-Aprendizagem, as Atividades de Organização e Gestão Escolar, as Atividades de Projeto e Parcerias Educativas e a Atitude Ético-profissional.

Por fim, o terceiro capítulo trata-se de um estudo comparativo sobre: “A perceção sobre a disciplina e a indisciplina nos alunos institucionalizados e não institucionalizados: conceito e fatores”. O estudo foi aplicado a todos os alunos do 3º ciclo da Escola Básica Integrada com JI Prof. Dr. Ferrer Correia.

## **CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **1.1 Expectativas iniciais**

No início desta etapa crucial para uma futura docente, as nossas expectativas iniciais passavam por inculcar nos jovens alunos hábitos de vida saudáveis e despertar o gosto pelo Desporto como um excelente meio para uma vida de qualidade.

Desde já, é notório referir a importância do Orientador da escola e do professor Supervisor de Estágio, sendo que, com eles pudemos esclarecer todas as dúvidas e ultrapassar todos os constrangimentos com que nos fomos deparando. Através das reuniões reflexivas, conseguimos melhorar a nossa atuação como docentes e participar ativamente nas decisões adotadas ao longo do estágio.

Sendo esta a nossa primeira experiência a desempenhar o papel de docente, tivemos algum receio na adaptação ao meio em que está inserida a escola. Num primeiro momento, tivemos a noção do quão trabalhoso é este mestrado, foi difícil conciliar com a rotina diária, mas no final sentimos que foi uma das experiências mais enriquecedoras da nossa vida, pelo que o esforço não foi de todo em vão. Procurámos dar o nosso melhor e usufruir ao máximo desta aprendizagem, tendo sido um ano em que simultaneamente à função de docente, tivemos a função de formandas, acabando por ensinar e aprender.

Apesar dos nossos receios, sentimos que conseguimos integrar-nos no seio da comunidade escolar. Ao longo do ano participámos em várias atividades escolares e conseguimos desenvolver nos alunos o gosto pela atividade física regular.

### **1.2 Projeto formativo individual**

Ainda no início do ano letivo, foi-nos pedida a elaboração de um Plano de Formação Individual (PFI), onde foram enunciadas as aprendizagens a realizar, as tarefas a desempenhar, as dificuldades sentidas, os objetivos de aperfeiçoamento e as estratégias de supervisão e formação. Para a superação das dificuldades iniciais foi imprescindível o aconselhamento dos professores orientadores que nos auxiliaram a corrigir aspetos fundamentais de um bom planeamento e intervenção pedagógica.

Foram também definidos objetivos para o Estágio Pedagógico, sendo eles: a análise aprofundada do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), adaptando as

orientações aí definidas às características dos alunos; o aprofundamento do conhecimento específico sobre cada matéria de forma a apresentar propostas de abordagem, lógicas e facilitadoras da aprendizagem; criação de um clima favorável ao ensino, inculcando valores de igualdade e respeito; elaboração dos planos de aula e seleção dos exercícios com originalidade a fim de motivar os alunos; dinamização da atividade física na escola.

### **1.3 Dificuldades ultrapassadas**

Em trabalho cooperativo com o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), foi possível ultrapassar as dificuldades sentidas ao nível da escolha e sequencialização dos conteúdos para os diferentes grupos de nível, na organização e seleção dos exercícios fundamentais, e em todos os constrangimentos relacionados com as dimensões da prática pedagógica.

Desde início sentimos dificuldades ao nível burocrático e organizacional do cargo de diretor de turma e na articulação entre os vários atores a comunicar.

Ficou definido pelo NEEF, que a diferenciação pedagógica estaria presente com a distribuição dos alunos em grupos de nível de desempenho na lecionação das diferentes matérias. Inicialmente sentimos alguma dificuldade em adequar os objetivos para cada nível de desempenho, mas consideramos que este processo é fundamental na medida de poder adequar o ensino às dificuldades de cada aluno, que ficam bem definidas após a distribuição dos alunos por nível.

Devido ao facto de termos tido oportunidade de filmar várias aulas, pudemos confirmar os nossos principais erros e adotar as melhores estratégias para os ultrapassar.

### **1.4 Caracterização do contexto**

#### **1.4.1 A escola**

É fundamental contextualizar o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, pois todos estes fatores são inerentes ao desenrolar deste ano letivo. O Estágio Pedagógico descrito e analisado neste relatório foi realizado na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia, que se encontra no Senhor da Serra, uma pequena povoação rural, pertencente ao concelho de Miranda do Corvo.

Importa salientar que esta foi a primeira escola Básica Integrada de Portugal e, atualmente pertence ao agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, tendo como oferta educativa o Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos.

A escola apresenta-se muito bem munida com os materiais necessários adequados à prática desportiva, bem como infraestruturas de enorme qualidade, totalmente adequadas à lecionação de diferentes modalidades, como é o caso da patinagem, que foi possível abordar devido aos recursos materiais existentes na escola.

Neste ano letivo, estão inscritos 229 alunos, sendo que apenas 146 frequentam o 2º e 3º ciclo, sabendo que os restantes se encontram no pré-escolar e 1ºCiclo.

Esta escola tem parcerias com o Lar de Jovens de Semide, a Casa do Gaiato, acolhendo anualmente vários alunos provenientes das mesmas instituições. Devido a este fator, surge a pertinência do estudo realizado no âmbito do último capítulo do relatório, nomeadamente a existência ou não de diferenças na perceção de disciplina e indisciplina entre alunos institucionalizados e não institucionalizados.

#### 1.4.2 A turma

O estágio pedagógico foi realizado junto da turma do 7ºF, constituída por um total de 13 alunos, 10 rapazes e 3 raparigas. Esta turma integrava um aluno com necessidades educativas especiais. A idade dos mesmos está compreendida entre os 11 e os 14 anos, e a sua residência centra-se nas zonas de Semide, Senhor da Serra, Vale do Açôr, Chãs, Vale Marelo e de Coimbra.

No início do ano letivo foi aplicado um questionário aos alunos, para uma posterior análise reflexiva sobre os seus gostos, hábitos de vida e percurso escolar.

A aplicação do questionário individual do aluno na primeira aula de EF revelou-se eficaz, pois permitiu ter acesso a um grande número de informações importantes para a professora adquirir um conhecimento mais profundo e abrangente dos seus alunos.

Relativamente à disciplina de EF, no geral, a turma revelou um bom desempenho motor e vontade de aprender, tornando assim possível a consecução de objetivos específicos e conteúdos ambiciosos. Porém, o comportamento da turma nem sempre foi satisfatório, o que por vezes dificultou a obtenção desses mesmos objetivos dentro do prazo estabelecido.

No geral a turma apresentou uma boa participação, empenharam-se nas várias matérias que abordámos e aderiram às múltiplas tarefas extracurriculares propostas pelo núcleo de estágio.

### **1.5 Decisões tomadas pelo grupo de Educação Física**

O Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) é constituído pelo orientador Edgar Ventura e por três professoras estagiárias. A integração no grupo de EF da escola foi bastante positiva, sendo que trabalhamos em conjunto com os professores para promover as aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito à condição física, ficou definido que no início e no final do ano letivo, seriam aplicados testes de aptidão física aos alunos, de modo a aferir a sua condição para a prática desportiva e a verificar se existem melhorias significativas ao longo do ano.

O grupo de EF definiu o Plano Anual de Atividades no início do ano letivo. Este contemplou duas atividades físicas desenvolvidas no âmbito do estágio, dois torneios de futsal, um torneio de badminton, um torneio de ténis de mesa, duas atividades do corta mato e mega sprint, um torneio de basquetebol e uma descida do rio Mondego, sendo a maior parte destas atividades realizada todos os anos. Esta escola tem uma atitude bastante positiva acerca da questão da condição física dos seus alunos, sendo que durante o ano letivo foram várias as iniciativas desportivas desenvolvidas pelo grupo, de forma a promover o gosto pela prática regular de exercício físico. Nas várias atividades desportivas, desenvolvidas pela escola, foi notória a grande adesão dos alunos.

Para a organização do ano letivo e seleção das matérias a lecionar, foi necessário considerar vários aspetos, uma vez que o grupo de EF tem previamente definidas algumas decisões relativas a este processo. No início do ano letivo, ficou definido o mapa de rotação de espaços, sendo que cada rotação tem a duração aproximada de um mês e, dependendo das interrupções letivas, ficou definido o número de rotações que seriam também o número de matérias a abordar, seriam oito.

Para a seleção das matérias a abordar, além do mapa de rotação de espaços, tivemos também em conta as matérias definidas pela escola para os diferentes anos letivos,

as indicações do PNEF e as condições meteorológicas previstas para cada altura do ano. Contudo, este método contraria o preconizado no PNEF, pois as matérias são definidas sem sequer ver os alunos.

Ainda em colaboração com o grupo de EF, ficou definido que a avaliação diagnóstica da aptidão dos alunos nas diferentes matérias, seria realizada imediatamente no início da lecionação das mesmas. Isto torna-se essencial na medida em que é esperado um desenvolvimento das capacidades físicas em todas as modalidades abordadas ao longo do ano, logo, essas mesmas capacidades servirão de base para outras modalidades semelhantes. Em contrapartida, isto revela também um entendimento da matéria de ensino da EF como algo fragmentável e não um conjunto coeso de capacidades físicas.

A existência de um modelo definido para todos os constituintes do NEEF facilitou a elaboração e articulação dos documentos, uniformizando assim o planeamento letivo. O ensino diferenciado por níveis de desempenho criou dificuldades no planeamento e intervenção pedagógica, uma vez que dentro da mesma unidade de aula teriam de constar tarefas com diferentes graus de dificuldade, adaptados às capacidades dos diferentes alunos.

## **CAPÍTULO II: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, analisamos quatro diferentes áreas diretamente relacionadas com a prática pedagógica

A primeira área diz respeito às atividades do processo ensino-aprendizagem. Optámos por dividir estas atividades em três parâmetros: planeamento, realização e avaliação. No planeamento, refletimos sobre os diferentes níveis (macro, meso e micro), englobados no Plano Anual, Unidades Didáticas (UD) e Plano de Aula. Na realização refletimos sobre as dimensões da intervenção pedagógica, sendo elas a instrução, a gestão, o clima, a disciplina e as decisões de ajustamento. Na avaliação refletimos sobre os vários momentos em que acontece, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A segunda área reflete sobre a atitude ético-profissional.

A terceira área analisa as atividades desenvolvidas no âmbito da Organização e Gestão Escolar.

Por último, a quarta área suporta as atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos e Parcerias Educativas.

### **2.1 Atividades de Ensino-Aprendizagem**

#### **2.1.1 Planeamento**

O planeamento é o centro de todo o processo de Ensino-Aprendizagem. Este, concretiza-se tendo em conta a situação pedagógica encontrada, e as linhas previamente definidas pela escola e pelo PNEF.

As diretrizes programáticas da escola seguem a base do PNEF. Contudo, as tomadas de decisão ao nível do planeamento devem ser ajustadas às características reais dos alunos envolvidos no processo Ensino-Aprendizagem, de acordo com Bento, (1998, p.57), *“A tarefa complexa de planeamento do professor consiste, pois, em conferir um ordenamento metodológico às indicações programáticas (objetivos, tarefas, conteúdos), considerando as condições locais (pessoais, materiais e temporais), sobretudo da situação na classe ou turma”*.

O facto de o planeamento ter de seguir uma lógica de realização gradual do ensino, determina a necessidade de existirem diferentes momentos e níveis das tarefas

preparatórias do ensino pelo professor. As três diferentes estruturas temporais existentes devem estar inter-relacionadas e apresentar consistência entre si:

- O plano anual que visa uma estrutura temporal a longo prazo, procurando situar e distinguir o programa no local e nas pessoas envolvidas,
- A UD que é um planejamento a médio prazo, procurando assegurar a sequência metodológica e específica de cada matéria,
- O Plano de Aula a curto prazo, onde é planejado o trajeto metodológico e temporal dos objetivos já estabelecidos no planejamento a longo prazo.

Em conjunto com o núcleo de estágio e, tendo sempre como base os documentos programáticos da escola e o PNEF, foi delineado todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o planejamento foi a primeira grande tarefa com que nos deparamos e que nos acompanhou até ao último dia de aulas.

#### **2.1.1.1 Plano anual**

Esta etapa constituiu o primeiro passo do planejamento, traduzindo um domínio aprofundado dos objetivos do desenvolvimento e maturação dos alunos, bem como conhecimentos acerca da organização do processo ensino-aprendizagem de um ano letivo.

Segundo Bento (1998), *“A elaboração de um plano anual constitui o primeiro passo do planejamento e preparação do ensino, sendo que este deve ser um plano exequível didaticamente, exato e rigoroso, que oriente para o essencial, com base nas indicações programáticas e em análises da situação na turma e na escola.”*

A resposta a estes parâmetros pode ser diferente entre professores, pois varia com a sua experiência e qualificação profissional, e com as condições reais de cada turma. Estes e outros fatores concedem ao planejamento anual um “cunho individual”, próprio de cada professor.

Antes de elaborarmos o planejamento do processo ensino-aprendizagem, para este ano letivo, tivemos oportunidade de rever os resultados do ano anterior, extraindo daí todas as informações pertinentes.

Para esta etapa foi crucial a troca de ideias entre o núcleo de estágio, de forma a delinear mais facilmente o trajeto a percorrer bem como determinar o sentido universal da direção da disciplina.

Elaborámos uma caracterização do meio envolvente, onde identificámos os recursos existentes e as normas da escola e do grupo de EF, uma caracterização da turma e uma planificação anual das atividades.

Após estas tarefas desenvolvidas foi então possível tomar decisões a respeito da organização e condução metodológica do ensino para todo o ano.

Para a realização do plano anual, o PNEF tornou-se fundamental pois define um leque diversificado de matérias composto sobretudo por matérias nucleares, aproxima as situações de aprendizagem à atividade referente, engloba a aptidão física, diferencia o ensino das várias matérias por níveis e trata também os domínios cognitivo e sócio afetivo.

Na execução do plano anual, subsistiram dificuldades na distribuição das matérias ao longo do ano, visto que é necessário atender a diversos aspetos, tais como: o espaço, a rotação de espaços (ANEXO A), os materiais disponíveis, o número de aulas, o tipo de modalidade (individual ou coletiva), as características da turma, do meio e da escola, os objetivos e finalidades da Educação Física (EF) e todas as decisões do grupo disciplinar.

Ficou delineado no plano anual, que seriam abordadas oito UD. No primeiro período foram abordadas três modalidades, uma referente aos JDC, o Basquetebol, uma modalidade individual, a Ginástica de Solo, e uma modalidade de raquetes, o Badminton. No segundo período foram realizadas duas modalidades referentes aos JDC, o Voleibol e o Futsal, e uma modalidade individual, a Ginástica de Aparelhos. No terceiro e último período, apesar de ter ocorrido num curto período de tempo, foram abordadas duas modalidades, a Patinagem e o Atletismo.

A periodização de ensino por blocos não permite atender às necessidades dos alunos, pois o período de abordagem de cada matéria é previamente definido e muitas vezes insuficiente, sem se conhecerem as capacidades e necessidades dos alunos. Contudo, esta distribuição de espaços e de matérias garantiu que cada professor, no

período em que lecionou cada modalidade, tivesse as melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem.

As primeiras dificuldades sentidas foram relacionadas com a definição de objetivos, devido à inexperiência da nossa parte em algumas matérias, mas também com o facto de não conhecermos o nível dos alunos em questão.

Esta dificuldade foi ultrapassada ao longo do ano letivo, à medida que fomos conhecendo melhor os alunos e as suas capacidades, podendo ajustar de uma forma mais adequada os objetivos delineados. De acordo com Bento (1998, p.66), *“As indicações programáticas, a respeito dos objetivos e do seu nível, podem e devem assim ser modificadas, reformuladas e concretizadas de acordo com as condições em que o ensino vai decorrer num ano letivo”*.

Em suma, este plano anual foi o ponto de partida da preparação do ano letivo da turma do 7ºF e foi concebido possuindo um caráter aberto e flexível estando sempre sujeito a alterações.

#### **2.1.1.2 Unidades didáticas**

As UD representam a segunda etapa do planeamento do processo ensino-aprendizagem. Surgem a partir do plano anual, mobilizando os conteúdos, objetivos específicos, estratégias de ensino, progressões pedagógicas e processo de avaliação, de acordo com o contexto real do processo ensino-aprendizagem.

O núcleo de estágio optou por distinguir os alunos em grupo de nível, para, deste modo atender mais eficazmente às necessidades e capacidades de cada aluno. Desta forma, os elementos englobados na UD foram sempre adequados às condições, características e necessidades reais dos alunos.

Ainda antes da primeira aula, foi construída a grande parte do conhecimento do conteúdo da UD, contudo, só depois da avaliação diagnóstica, esta informação foi completada e adaptada de forma a respeitar a especificidade de cada turma.

Apesar deste documento definir aspetos como a extensão e sequencialização de conteúdos, os instrumentos e momentos de avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e os estilos de ensino a adotar, estes serviam como orientações sujeitas a alterações consoante o desempenho e adaptação dos alunos.

Na realização da extensão e sequencialização dos conteúdos, tivemos dificuldade em determinar os conteúdos que seriam alcançáveis pelos alunos, consoante o seu nível de desempenho. Para ultrapassar este aspeto, analisamos aprofundadamente os conteúdos previstos pelo PNEF, construindo uma grelha de avaliação inicial com os conteúdos aí previstos, sendo que após termos consciência dos resultados obtidos pelos alunos, os conteúdos a lecionar eram revistos e ajustados às características reais dos alunos.

Sentimos também que, muitas das vezes, a sequenciação dos conteúdos teve mesmo de ser reajustada de forma a respeitar o ritmo dos alunos, garantindo-lhes as melhores condições de aprendizagem. Esta flexibilidade da extensão de conteúdos, permitiu-nos orientar o processo de ensino-aprendizagem, ao longo da UD, confrontando a posição em que estão as aprendizagens dos alunos com aquilo que estava planeado.

Encontrámos dificuldades em definir estratégias de ensino adequadas aos objetivos da UD e às características dos alunos. Para ultrapassar esta dificuldade foi essencialmente necessário aprendermos com os nossos erros. As estratégias de ensino foram um elemento aprendido durante todo o ano letivo e que, decerto, será aperfeiçoado ao longo de toda a nossa vida enquanto docentes. Tivemos que aprender que em todas as modalidades existem necessidades diferentes, principalmente entre desportos coletivos e individuais, sendo imprescindível diferenciar os métodos de aprendizagem e estratégias a adotar. No caso da ginástica, por exemplo, optámos por criar estações com os vários elementos gímnicos, inserindo a condição física em algumas estações, de forma a potencializar o tempo de empenhamento motor dos alunos. As modalidades coletivas foram abordadas através de formas jogadas utilizando o modelo de ensino dos jogos para a compreensão. Esta medida nos JDC aproximou as situações utilizadas na aula ao contexto real, mas simultaneamente, quando os alunos demonstravam mais dificuldades, não se envolviam tornando-se apenas espectadores do jogo. Nestes casos optámos pela utilização de exercícios mais analíticos, fragmentando o jogo em situações mais simplificadas, estimulando assim o empenho dos alunos nas tarefas.

No planeamento das matérias que iríamos abordar, outro aspeto crucial foram as estratégias de diferenciação pedagógica, uma vez que foram necessárias em todas as modalidades.

Em todas as modalidades, recorreremos à utilização de grupos homogéneos, de forma a adequar a dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos, fazendo com que todos conseguissem atingir sucesso na realização, aprendizagens e motivação. A adoção desta estratégia permite criar grupos de alunos que possuam dificuldades similares, permitindo expor este grupo de alunos aos mesmos exercícios em simultâneo, ministrando feedbacks individualizados ou direcionados para o grupo com o intuito de ultrapassar as fragilidades.

Por outro lado, recorreremos também à utilização de grupos heterogéneos de forma a fomentar a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, assim como desenvolver a cooperação e o espírito de entre ajuda no seio da turma, para que todos os alunos possam participar ativamente nos exercícios e retirem o máximo de benefícios. Com esta estratégia também é possível que os alunos com mais dificuldades desenvolvam mais as suas capacidades através da ajuda dos colegas com menos dificuldades. Alternando entre grupos homogéneos e heterogéneos, conseguimos atender de forma mais direcionada às necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Para todas as modalidades elaborámos um documento de apoio ao aluno, que contemplava uma breve história/caracterização da modalidade e os conteúdos abordados, indicando a descrição, as componentes críticas e os erros mais comuns de cada elemento.

No final de cada UD realizámos os respetivos balanços finais que permitiram verificar se o planeamento, a realização e a avaliação resultaram positivamente para os alunos, se as medidas adotadas foram adequadas às condições da turma, e essencialmente, permitiram refletir sobre a nossa prática docente de forma a ultrapassar as fragilidades encontradas.

### **2.1.1.3 Plano de aula**

O plano de aula constitui o terceiro passo do planeamento do processo ensino-aprendizagem. Deve ir ao encontro do que ficou definido no planeamento do plano anual e da UD. Este nível de planeamento centra-se ao nível “micro”, da sala de aula.

De acordo com Bento (1998, p.146) “Uma aula bem ordenada caracteriza-se por uma divisão e sequência claras e lógicas da matéria de aprendizagem e exercitação. Para isso é necessário tomar em consideração os ensinamentos da didática:

- Avançar passo a passo (com integração de pormenores em contextos mais amplos), atendendo, por um lado, à linha objetiva da matéria e, por outro lado, à capacidade de apropriação e execução dos alunos.
- Delimitação clara das diferentes partes da matéria, pondo em evidência o seu sentido de ação e direção.
- Ligação ou encadeamento da matéria antiga com a nova.
- Apresentação de pontos fulcrais, ou seja, do essencial.
- Ordenamentos das partes da matéria segundo o grau de dificuldade crescente.
- Consideração da valência pedagógico-didática dos diferentes elementos da matéria (Sobre o que os alunos devem ser informados apenas em linhas gerais? O que devem, pelo contrário, apropriar solidamente?)”.

Neste seguimento, ao elaborar cada plano de aula (modelo em anexo B) procurámos manter uma estrutura coerente do início ao fim, mobilizando os recursos para garantir um encadeamento entre as várias fases e situações da aula.

No planeamento dos exercícios optámos por incluir esquemas demonstrativos, de modo a facilitar a ação do professor na aula. Além disso, procurámos antecipar e referir as opções a tomar na condução do exercício.

Tentámos planear as estratégias de ensino mais adequadas do ponto de vista metodológico, atendendo às necessidades de cada aula.

Procurámos planear os exercícios tendo em conta não só o objetivo como também o tempo de empenhamento motor. No caso dos Jogos Desportivos Coletivos, demos preferência às situações de jogo, planeando tarefas de desenvolvimento das capacidades físicas ou atribuir ao aluno o papel de árbitro ou treinador no jogo.

Nas modalidades em que os alunos se encontravam em diferentes grupos de nível, sentimos algumas dificuldades em diferenciar os exercícios, pois envolve também uma atenção diferenciada em relação aos critérios de êxito e *feedbacks* a transmitir aos alunos.

Em termos de construção do plano de aula as dificuldades foram principalmente em selecionar os exercícios mais motivantes e adequados ao nível dos alunos e definir estratégias de ensino adequadas ao objetivo da aula.

De acordo com Bento (1998, p. 152) *“A aula de Educação Física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final.”*

No planeamento da aula, tentámos selecionar exercícios que permitissem desenvolver a função didática dos objetivos selecionados e conteúdos a abordar, bem como, que fossem diversificados, motivantes e adequados às características dos alunos. Procurámos especificar corretamente os objetivos, as tarefas, a organização e as componentes críticas, estando em concordância com as orientações definidas na UD. O objetivo na sua construção, seria o de que qualquer pessoa conseguiria interpretar o plano de aula, de forma fiel e objetiva.

### **2.1.2 Realização**

Segundo Mayer (1995), *“A realização pedagógica e a capacidade de intervir com sucesso pedagogicamente, envolve três processos fundamentais, o conhecimento, a tomada de decisão e a ação prática.”*

A realização pedagógica envolve assim, as diferentes dimensões de intervenção pedagógica, a instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento.

No nosso ponto de vista, engloba também a capacidade de o professor selecionar e adequar o processo de ensino às condições encontradas, bem como refletir sobre as dimensões referidas anteriormente, de modo a harmonizar o ensino para uma ocasião futura, assumindo também um processo formativo do próprio processo ensino-aprendizagem.

#### Dimensões da Intervenção pedagógica

Segundo Siedentop (1983) *“A competência pedagógica é desenvolvida à medida que o professor vai exercendo a sua profissão, pois é o domínio da atividade do professor no processo pedagógico.”*

A competência pedagógica dos professores é especialmente visível nas várias dimensões da intervenção pedagógica: a instrução, a gestão, o clima, a disciplina e as decisões de ajustamento. Como tal, o professor assume uma ligação entre elas, uma vez que existem simultaneamente em qualquer episódio de ensino.

São estas as dimensões que iremos apresentar de seguida, numa descrição mais detalhada e reflexiva.

### **2.1.2.1 Dimensão Instrução**

Esta dimensão foi aquela que exigiu mais preparação da nossa parte e foi o ponto mais importante que tentámos aperfeiçoar.

No início do ano sentimos algumas dificuldades em ser breves na transmissão de conhecimentos, mas este aspeto foi melhorando progressivamente ao longo do ano letivo. Como estratégia de superação começámos a utilizar meios gráficos e a realizar preleções sucintas, focadas e significativas. Uma instrução demasiado longa pode tornar-se um desastre a nível de transmissão de conhecimentos, pois, principalmente nestas idades, o tempo de concentração é reduzido. A adoção desta estratégia permitiu também a redução dos comportamentos de indisciplina

Na preleção inicial da aula, procurámos informar os alunos sobre os objetivos e as atividades que iríamos desenvolver na aula, esperando sempre que todos os alunos estivessem presentes. Procurámos sempre relacionar as tarefas com as aulas anteriores e posteriores da UD. Nas aulas anteriores às aulas de avaliação, procurámos nesta preleção inicial informar os alunos acerca das suas principais dificuldades.

Relativamente à qualidade dos *feedbacks*, durante a aula, centrámos o nosso foco essencialmente nos *feedbacks* individuais, positivos, interrogativos e prescritivos. Procurámos ser eficazes e pertinentes para que os alunos compreendessem o erro ao contrário de apenas o aceitarem.

Existiram algumas dificuldades em verificar sistematicamente se o *feedback* obteve o efeito pretendido, sobretudo com uma turma com níveis de desempenho distintos, que frequentemente estavam em tarefas distintas e que demonstravam um

comportamento pouco satisfatório sendo por vezes irrequietos, distraídos e até perturbadores.

Em relação à condução da aula procurámos planear os exercícios de modo a obter maior partido dos recursos especiais/temporais disponíveis. Desta forma procurámos também planear o nosso posicionamento central e a nossa circulação durante os exercícios, tendo os alunos sempre no nosso campo de visão. Neste parâmetro tivemos algumas dificuldades, mas ao longo do ano letivo conseguimos melhorar bastante.

Na introdução de conteúdos e na explicação dos exercícios, optámos por juntar a demonstração à preleção, de forma a que os alunos observassem um modelo a seguir. Sendo que o modelo utilizado para as demonstrações deve ser o mais próximo possível de uma prática correta, também os alunos foram utilizados como modelos ao longo do ano letivo, como é o caso do Futsal, onde alguns alunos que já praticaram a modalidade, serviram como exemplo para os restantes colegas. Em alguns casos, os alunos serviram como modelo de uma demonstração errada, propositadamente para questionar os alunos acerca desses mesmos erros e de qual seria a execução correta.

No caso da ginástica de aparelhos, optámos por mostrar vídeos dos vários elementos gímnicos, durante a preleção e demonstração aos alunos, para que, desta forma conseguissem visualizar uma execução correta simultaneamente com a nossa explicação das componentes críticas.

Para todas as modalidades abordadas, o núcleo de estágio elaborou documentos de apoio destinados à explicação dos aspetos mais relevantes da matéria, de forma a que os alunos tivessem um bom auxiliar do ensino transmitido/abordado na aula, e de forma a que pudessem estudar em casa a matéria para os testes teóricos da disciplina.

Segundo *Bento* (1998, p. 160) na conclusão da aula “*o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destaca aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas*”. Na parte final da aula procurámos sempre atender às necessidades específicas para cada aula, realizando sempre o questionamento para verificar a consolidação de conhecimentos, bem como um balanço sobre a mesma, tecendo comentários positivos e de teor mais corretivo sobre o comportamento e desempenho dos alunos contextualizando com as tarefas da aula seguinte.

### **2.1.2.2 Dimensão Gestão**

Segundo Siedentop (1983), *“A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza levados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um nº reduzido de comportamentos inapropriados, e, o uso eficaz do tempo de aula.”*

Neste sentido, procurámos desde o primeiro contacto com os alunos, nomeadamente na primeira aula teórica, definir algumas regras que aumentassem o tempo de empenhamento motor, potenciando assim as aprendizagens dos mesmos.

Inicialmente encontrámos algumas dificuldades em controlar o tempo de transição entre exercícios, o tempo destinado à instrução e demonstração da tarefa e o tempo de empenhamento motor em algumas tarefas e em algumas modalidades. Procurámos sempre organizar os exercícios de forma a que todos os alunos tivessem pouco tempo de espera e conseqüentemente um bom tempo de empenhamento motor. Em todas as aulas, fomos mais cedo para preparar o espaço, principalmente durante as UD de ginástica.

Outra estratégia que utilizámos foi pedir ajuda aos alunos para arrumar os materiais no final de cada aula.

No início do ano letivo foi difícil começar as aulas às horas planeadas pois os alunos chegavam sempre muito agitados. Uma estratégia utilizada foi a de se sentarem à medida que iam chegando, esperando pelos colegas com ordem e bom comportamento. Neste aspeto os alunos tiveram de ser repreendidos múltiplas vezes, pois não permaneciam com atenção e respeito durante algumas preleções. Como se trata de uma turma pouco disciplinada, foi ainda mais difícil impor ordem e respeito estando num campo interior ou exterior. Contudo estes episódios foram diminuindo ao longo do ano, à medida que o empenho foi aumentando.

A duração das preleções na aula foi melhorando também ao longo do ano letivo, na medida em que inicialmente sentimos mais dificuldades em precisar a informação que pretendíamos transmitir aos alunos. Em conseqüência, também os alunos começaram a compreender melhor a informação que transmitimos durante as aulas.

Procurámos também gerir o doseamento das diferentes tarefas e situações na aula, tendo em conta os recursos disponíveis, os objetivos atingidos e principalmente as capacidades dos diferentes alunos.

*Piéron (1996) afirma que, “No momento da elaboração do plano de aula, o professor deve prever um conjunto de imprevistos, passíveis de suceder, encontrando soluções para os mesmos, de forma a maximizar o tempo de aula.”* Neste sentido, adotámos algumas estratégias que ajudaram na diminuição dos acontecimentos de gestão da aula, aumentando os tempos de empenhamento motor. Optámos por formar previamente os grupos de trabalho para as aulas, de forma a prever possíveis situações desviantes na aula e encontrar soluções adequadas e eficazes para as mesmas.

Outra estratégia que adotámos foi a de planear tarefas sequenciais, de fácil organização e com dinâmicas semelhantes, potencializando a redução dos tempos de transição.

O clima intrínseco à aula de EF é, também, um fator influente para uma gestão eficaz do tempo de aula e por isso procurámos sempre criar um clima positivo, mas de respeito e trabalho, optando por ministrar muito FB positivo. Esta estratégia revelou-se bem-sucedida, motivando os alunos e, conseqüentemente, aumentando o nível de participação nas tarefas propostas.

### **2.1.2.3 Dimensão Clima**

Desde o início do ano letivo, procurámos motivar os alunos para a participação nas tarefas propostas, tendo adotado uma postura exigente, mas também simpatizante com todos os alunos. Contudo, a obtenção de um clima favorável às aprendizagens dos alunos, acontece através de uma relação de respeito recíproca entre professores e alunos. Neste sentido, procurámos sempre esclarecer todas as situações menos positivas, ocorridas durante as aulas, em conversas informais com os alunos, tentando que eles tenham consciência que os seus comportamentos inadequados os prejudicam a eles próprios e aos restantes colegas.

Sentimos algumas dificuldades em controlar e manter motivados alguns alunos e em adotar um posicionamento de forma a ter toda a turma controlada sobre o nosso

campo visual. Nesta turma em particular, os alunos demonstraram um comportamento desviante, logo foi da nossa competência atuar e extinguir estas atitudes, de modo a que a aula decorresse com um clima favorável e propício ao ensino. Não obstante, quando a turma não apresentava atitudes inapropriadas durante a aula, o clima era ótimo e favorável à aprendizagem dos alunos.

Ainda uma estratégia utilizada, em contexto da aula, foi a de promover o espírito de ajuda pelos colegas, através da criação de grupos heterogéneos, onde os alunos tinham de interagir e auxiliar-se mutuamente.

Procurámos também promover o respeito entre todos, sendo sempre justas, pertinentes, coerentes, consistentes e creíveis, quando era necessário repreender ou até mesmo punir os alunos. Da mesma forma, procurámos destacar o empenho e esforço dos alunos, reforçando as suas melhorias, não só na nossa disciplina como nas outras áreas.

#### **2.1.2.4 Dimensão Disciplina**

A dimensão disciplina, encontra-se interligada com as restantes dimensões da intervenção pedagógica, sendo fortemente influenciada pelo controlo das mesmas.

Neste seguimento, todas as estratégias adotadas anteriormente visavam a manutenção da disciplina na aula.

Como já foi referido anteriormente, no início do ano letivo os alunos apresentavam condutas inapropriadas, fora da tarefa ou de desvio, e um empenho pouco satisfatório nas matérias que não gostavam. Inclusivamente, os docentes das outras disciplinas partilhavam da mesma opinião acerca dos alunos, como pudemos averiguar nas reuniões do conselho de turma. De forma a superar esta dificuldade, inicialmente foi necessário criar uma relação íntima com os alunos, de mútuo respeito, tentando demonstrar sempre disponibilidade e transmitir os melhores valores e padrões éticos, desenvolvendo nos alunos uma atitude mais responsável.

Como já referimos, na primeira aula do ano letivo, transmitimos as regras de comportamento que foram sendo reforçadas sempre que achámos pertinente.

Com a criação prévia de grupos homogéneos, procurámos ser criativas planeando tarefas motivantes e desafiadoras para todos os alunos. Procurámos também com

esta estratégia, envolver todos os alunos nas tarefas concretizadas, prevenindo assim comportamentos de desvio e fora da tarefa.

No caso dos Jogos Desportivos Coletivos, optámos por utilizar formas jogadas, o que contribuiu também para um aumento da motivação e empenho dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas, com um clima mais favorável à aprendizagem e menos propício a comportamentos de desvio. Procurámos ainda impor a competição na maioria das tarefas da aula, como por exemplo a equipa vencedora ditar um castigo à equipa perdedora ou comparar o maior número de repetições entre os alunos ou grupos. Sentimos que esta estratégia teve o efeito pretendido, pois os alunos envolviam-se muito mais nas tarefas com estas características.

Nesta turma em particular, a instrução também teve um valor importantíssimo no controlo/manutenção da disciplina, na forma de *feedbacks* positivos ou negativos. Desta forma, conseguimos informar os alunos acerca dos seus comportamentos mais ou menos adequados no contexto da sala de aula, bem como reforçar positivamente as suas condutas corretas e o seu empenho/participação positivo no decorrer da aula.

Ao longo do ano letivo foram várias as chamadas de atenção verbais, tanto individuais como coletivas, bem como múltiplas estratégias de punição, desde o aluno realizar tarefas físicas, privar o aluno da prática da aula durante um período de tempo, inclusivamente os alunos chegaram mesmo a realizar cópias e minifichas de avaliação. Foram necessárias todas estas estratégias para que os alunos tivessem um comportamento adequado durante a aula.

Em suma, consideramos que estas dimensões exigiram bastante das professoras estagiárias, mas com a adoção das estratégias já referidas, conseguimos melhorar o controlo sobre a turma.

#### **2.1.2.5 Decisões de ajustamento**

Durante o ano letivo, ocorreram vários imprevistos, que tiveram influência direta na aula, não podendo fazer cumprir o que foi planeado, havendo, portanto, a necessidade de ajustar a aula num espaço diferente (devido por exemplo às condições climatéricas), a redução do número de alunos que impunha a reformulação dos grupos planeados, e, inclusivamente, o surgimento de atividades curriculares não planeadas,

que levou ao ajustamento das funções didáticas de algumas aulas bem como a adaptação da respetiva extensão de conteúdos.

No início do ano foi mais difícil realizar decisões de ajustamento, principalmente na dinâmica dos exercícios, mas com o decorrer do ano letivo, tornou-se mais fácil adaptar os exercícios e as situações planeadas para a aula, face a imprevistos existentes. Esta facilidade surgiu através das várias reflexões críticas, das reuniões do NEEF, dos conselhos dos professores orientadores, do aprofundamento dos nossos próprios conhecimentos, mas, acima de tudo, da experiência que adquirimos enquanto docentes ao realizar este estágio pedagógico.

Esta experiência proporcionou-nos um domínio pedagógico-didático capaz de ajustar qualquer atividade planeada, face ao contexto real e tendo sempre em vista um processo adequado do ensino-aprendizagem.

### **2.1.3 Avaliação**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, *“a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”*.

Desta forma, o processo da avaliação, não abrange somente um caráter avaliativo, mas também formativo, visto que permite a reformulação de vários aspetos, tendo em conta as necessidades dos alunos e promovendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Bloom et al (1979) e Ketele (1993), relacionam a avaliação com a verificação de objetivos educacionais, que, em função da sua finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos definidos previamente.

Não se opondo, Perrenoud (2000) destaca que a função nuclear da aprendizagem é ajudar o aluno a aprender e o professor, a ensinar.

A avaliação pretende, portanto, acompanhar o progresso do aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de certificar, classificar, hierarquizar, agrupar e ajustar o sucesso, de acordo com o percurso do aluno.

O processo avaliativo engloba três funções avaliativas, diagnóstica, formativa e sumativa, que são relatadas de seguida, tendo em conta a função que exercem no processo ensino-aprendizagem.

### **2.1.3.1 Avaliação Diagnóstica**

Segundo Ribeiro (1999, p.79), a Avaliação Diagnóstica *“pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”*.

De salientar que todas as informações recolhidas não representam um “rótulo” identificativo do aluno, porém um *“conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor consigam um progresso na aprendizagem”* (Cortesão, 2002, p.39).

Resumidamente, este momento de avaliação averigua o nível de desempenho e conhecimentos dos alunos, imprescindível para delinear e adequar o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, os resultados obtidos permitiram determinar quais os conteúdos em que os alunos demonstravam mais dificuldades, delimitando objetivos que seriam alcançáveis pelos mesmos.

Para a análise reflexiva dos resultados obtidos, elaborámos um relatório da avaliação diagnóstica, de cada matéria que abordámos. Desta forma, conseguimos adequar os objetivos estabelecidos pelo PNEF, definir os conteúdos a abordar, e as estratégias e metodologias orientadoras do processo ensino-aprendizagem, em função do nível dos alunos de modo a responder às necessidades específicas de cada aluno.

Na construção das respetivas grelhas de avaliação diagnóstica das várias matérias (Anexo C), o núcleo de estágio procurou ser o mais correto, pertinente e ajustado ao contexto, algo que se tornou mais natural com o decorrer do ano letivo, à medida que tínhamos uma relação mais próxima da turma.

Como estratégia de comparação da nossa observação direta, utilizámos as gravações das aulas como instrumento de observação em diferido, de forma a podermos verificar

a existência de algum erro na nossa perceção do desempenho de algum aluno em algum elemento técnico-tático, e, conseqüentemente, poder corrigir a sua classificação.

As grelhas diretas da Avaliação Diagnóstica elaboradas, possibilitavam classificar o desempenho dos alunos em três notas: 1 – Não executa/Executa com dificuldades; 2 – Executa; 3 – Executa corretamente. Esta classificação possibilitava a distribuição dos alunos por grupos de nível, sendo que uma média de 1 corresponde ao nível Introdutório, média de 2 corresponde ao nível Elementar e média de 3 valores corresponde ao nível Avançado.

Ao criar grupos de nível para o ensino das várias modalidades, pretendemos individualizar o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos. Inicialmente sentimos algumas dificuldades na seleção das estratégias de diferenciação pedagógica mais eficazes e adequadas a cada grupo de nível. Contudo, ao longo deste ano de estágio, foi-nos possível desenvolver a capacidade de observação, reconhecendo mais facilmente as dificuldades dos alunos e adquirimos também competências simplificadoras da orientação do processo ensino-aprendizagem, mas também enriquecedoras das situações de aprendizagem que propusemos.

### **2.1.3.2 Avaliação Formativa**

A Avaliação Formativa *“... assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias (...) com vista ao ajustamento de processos e estratégias”* (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III).

Neste sentido, recorreremos a esta forma de avaliação ao longo de todas as aulas do ano letivo, exceto nas aulas de avaliação inicial e sumativa.

O registo qualitativo do desempenho dos alunos foi realizado à posteriori numa grelha de avaliação (Anexo D), de forma a identificar os problemas demonstrados na aula descrevendo as dificuldades e facilidades dos alunos. Desta forma, tornou-se possível ajustar as estratégias de ensino, os conteúdos a abordar e caso fosse necessário, os objetivos a atingir.

Procurámos manter uma rotina de preenchimento da grelha de avaliação formativa no final de cada aula tendo a memória “fresca” e recordando também os *feedbacks* e correções aos alunos. Os resultados obtidos com a avaliação formativa foram inclusivamente utilizados para definir estratégias de diferenciação do processo ensino-aprendizagem.

Apesar de tencionarmos observar todos os alunos, é bastante complicado ter uma ideia precisa acerca de todas as dificuldades de cada aluno. Como forma de contornar esta dificuldade, o professor orientador da escola sugeriu que planeássemos o nosso foco para apenas três/quatro alunos por aula, e desta forma, conseguíssemos identificar de forma mais focalizada, as dificuldades e facilidades individuais dos alunos.

Em suma, esta modalidade de avaliação foi crucial para reforçar as aprendizagens dos alunos, permitindo-nos ajustar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades reais mesmos. Para além disso, numa fase mais avançada do Estágio Pedagógico, aquando da avaliação sumativa, foi-nos possível antecipar alguns dados sobre o desempenho dos alunos, sendo apenas necessária a sua confirmação ou reformulação, se no momento reservado para a mesma, os alunos demonstrassem um desempenho diferente do valor antecipado.

### **2.1.3.3 Avaliação Sumativa**

Segundo Ribeiro (1999, p.89), a avaliação sumativa “pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”.

Resumidamente, a avaliação sumativa determina os conhecimentos e capacidades adquiridas pelos alunos, no final de uma etapa (UD, período letivo ou ano letivo). Deste modo, esta forma de avaliação surge, naturalmente, no final de uma destas etapas, tendo um carácter classificativo.

Neste sentido, reservámos, sempre, duas aulas no final de cada UD, para verificar os resultados final dos alunos no que diz respeito ao domínio psicomotor, cognitivo e socio-afetivo, comparando com os resultados antecipados com a avaliação formativa.

Utilizámos uma grelha de avaliação criteriosa (Anexo E), construída pelo NEEF, aplicada através da observação direta. Neste instrumento de avaliação era registado o nível de desempenho dos alunos em função dos objetivos delineados, sendo atribuídas cotações que variavam entre o nível 1 – Não executa; 2 – Executa com dificuldades, 3 – Executa, 4 – Executa com facilidade e 5 – Executa corretamente. Elaborámos também, para todos os conteúdos avaliados, um documento com as respetivas componentes críticas que os alunos deviam realizar, de forma a focalizar a observação dos mesmos.

A avaliação sumativa do domínio psicomotor baseou-se na observação direta e em diferido do desempenho motor dos alunos, em exercícios critério e situações jogadas, executando os elementos técnico-táticos, de acordo com os critérios de êxito definidos para os diferentes conteúdos. É importante salientar que os exercícios selecionados para a aula de avaliação, foram exercícios semelhantes aos realizados durante a UD, de modo a manter a dinâmica das aulas, de forma a que os alunos não sentissem que era uma aula diferente. À semelhança da avaliação diagnóstica, nos JDC demos preferência às situações jogadas, tanto para a exercitação como para a avaliação, de forma a aprofundar os conhecimentos dos alunos.

A avaliação do domínio cognitivo foi realizada nas aulas através de questionamento aos alunos, e no fim de cada período letivo, foi realizada uma ficha de avaliação englobando os conteúdos das matérias abordadas.

A avaliação do domínio socio-afetivo foi realizada de uma forma contínua, através dos registos diários da assiduidade, pontualidade, participação e comportamento e das reflexões críticas no final de cada aula.

Após a realização da avaliação sumativa foi realizado, para cada modalidade abordada, um relatório de avaliação, refletindo sobre as principais dificuldades e facilidades dos alunos, comparando com os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, procurando apurar se as estratégias de ensino foram adequadas e se os objetivos foram alcançados.

As principais dificuldades sentidas, à semelhança da avaliação diagnóstica, consistiram em ter de observar todos os alunos, efetuando o respetivo registo e mantendo também o controlo da turma e da aula. Como estratégia de superação a estas dificuldades, foi necessária a construção de instrumentos de preenchimento

simples e rápido, bem como o aprofundamento dos nossos conhecimentos da matéria. Desta forma conseguimos desenvolver uma capacidade de observação mais eficaz, capaz de identificar mais facilmente as dificuldades dos alunos.

Ainda como estratégia de superação, à semelhança da avaliação diagnóstica, procedemos à gravação das aulas de avaliação sumativa das várias modalidades abordadas, para posteriormente confirmar os dados obtidos na observação direta com a observação em diferido.

Ao longo do ano letivo, fomos conseguindo superar as nossas dificuldades, melhorámos a nossa capacidade de observação e desenvolvemos a capacidade de antecipação dos resultados dos alunos, tendo por base uma avaliação formativa sólida e descritiva.

No final das várias modalidades abordadas, refletimos acerca da intervenção pedagógica do professor, a fim de produzir sugestões de melhoria e correção do processo ensino-aprendizagem.

### 3 Atividades de Organização e Gestão Escolar

De uma forma geral consideramos que foram cumpridos os objetivos a que nos propusemos no início do ano letivo, com o projeto de assessoria, sendo que tomámos conhecimento do perfil funcional do cargo de diretor de turma, conhecemos e compreendemos as funções e competências do mesmo, verificámos o enquadramento legal no Sistema Educativo, familiarizámo-nos com as tarefas burocráticas inerentes ao cargo, reconhecemos a sua importância no sistema educativo, e adquirimos as competências básicas para um futuro desempenho deste cargo, embora ainda sejam necessárias muitas aprendizagens.

Sentimos que existiram algumas limitações do diretor de turma em relacionar a família com a escola, principalmente devido à falta de apoio e acompanhamento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos.

O núcleo de estágio organizou um *workshop* de jogos tradicionais, para a comunidade escolar e para os alunos do projeto “*Eating 4 life - Erasmus+ 2016*”, que decorreu nos dias 31 de março e 2 de abril de 2017. Os jogos elaborados com os alunos foram os tradicionalmente portugueses, mas conseguimos apurar que esses mesmos jogos existem nos diferentes países dos alunos inerentes ao projeto.

Ainda em colaboração com os diretores de turma, o núcleo de estágio organizou uma palestra de sensibilização para a função e importância de um nadador salvador, os perigos existentes nas praias e a atuação correta em situações de perigo. Esta ação de formação foi inicialmente planeada apenas em função das respetivas turmas do núcleo de estágio, mas contou com a presença dos alunos do 6º e 8º ano de escolaridade da escola Ferrer Correia, e decorreu no dia 4 de maio de 2017. O documento orientador neste *workshop* foi elaborado pelo NEEF, em parceria com a diretora de turma na medida da adequação das informações, às idades dos alunos envolvidos.

Consideramos que seria pertinente existir uma formação adequada às especificidades do cargo, para preparar mais especificamente as funções e dificuldades exigidas no exercício. Entendemos também que se o diretor de turma fosse libertado das demais tarefas para se dedicar somente às funções que envolvem a própria turma, poderia

desenvolver um acompanhamento muito mais individualizado, potenciando assim o processo educativo dos alunos.

Conseguimos apurar que nem todas as pessoas têm o perfil adequado para o desempenho deste cargo, na medida em que, para além dos aspetos já referidos anteriormente, o Diretor de Turma, é um gestor de emoções que deve ter a capacidade de se abstrair dos problemas, de forma a poder analisá-los, intervindo da forma mais acertada. A par de todas estas características, deverá ter uma atitude crítica, dinamizadora e construtiva, associada a estratégias que procurem motivar os alunos e contribuir para que exponham as suas potencialidades.

Considerámos ter sido possível presenciar muitos dos conhecimentos teóricos adquiridos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar, por exemplo, a complexidade do cargo, o sistema debilmente articulado, o trabalho colaborativo entre professores, a burocracia, a dificuldade na articulação com os encarregados de educação, entre outros.

As aprendizagens que adquirimos enquanto assessoras da diretora de turma estão presentes neste relatório, terminando assim com bastante satisfação profissional e pessoal.

Em suma, considerámos que este acompanhamento se tornou bastante enriquecedor, através do qual adquirimos conhecimentos e competências indispensáveis para o nosso crescimento tanto a nível profissional enquanto futuras docentes, como a nível pessoal, pelo contacto com os alunos, conhecendo as suas dificuldades e ajudando-os a ultrapassar as mesmas.

#### **4 Atividades de Projeto e Parcerias Educativas**

Esta área do Estágio Pedagógico visa desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar. Tendo em consideração os objetivos descritos em cima, o núcleo de estágio procedeu à planificação e realização de duas atividades de contextos diferentes, mas com alguns objetivos em comum, como promover o gosto pela atividade física, integrar toda a comunidade escolar e dinamizar um dia em que o desporto e a diversão na sua prática, fossem o principal foco.

A primeira atividade teve como tema os Jogos Paralímpicos e os desportos adaptados. Consideramos que este tema era bastante pertinente, numa escola inclusiva como é a escola Ferrer Correia, e decidimos dar oportunidade a todos os alunos de conhecerem e praticarem os diferentes desportos adaptados. Conseguimos que estivessem presentes na nossa atividade, atletas da APCC, inclusivamente um atleta medalhado no Boccia, e, desta forma, pretendíamos mostrar aos alunos que existem atletas paralímpicos portugueses com sucesso a nível mundial.

Esta atividade decorreu durante todo o dia e englobou várias modalidades, sendo elas: Basquetebol em cadeira de rodas; Goalball; Voleibol sentado; Boccia; Futsal para invisuais e Atletismo para invisuais.

Optámos por organizar os alunos inscritos em 3 grandes grupos de acordo com os anos de escolaridade, que iam rodando pelas várias modalidades.

A esta atividade, juntámos também uma vertente solidária, através da recolha de bens alimentares/higiénicos que foram posteriormente entregues à Casa do Gaiato, que acolhe vários alunos da nossa escola.

Para o bom funcionamento de todas as tarefas que aconteceram simultaneamente nesta atividade, contámos com a presença imprescindível de alguns alunos do 1º ano do MEEFEBS.

A segunda atividade que desenvolvemos junto da comunidade escolar, foi relacionada com o tema da Páscoa, devido à altura do ano em que decorreu. Para esta atividade, procurámos manter um carácter lúdico para promover o trabalho de equipa, e para além de estimular o domínio motor dos alunos, pretendíamos estimular também o

domínio cognitivo e socio afetivo através de jogos de colaboração desportivos e não desportivos.

Esta atividade decorreu durante todo o dia, no entanto as atividades físicas só tiveram lugar na parte da manhã. Visto que se aproximava o fim do ano letivo, decidimos incluir na nossa atividade uma festa no bar dos alunos, aberta a toda a comunidade, onde realizamos também a cerimónia de entrega de prémios.

Para esta segunda atividade, contámos com a colaboração da maioria da comunidade escolar, através da elaboração dos prémios pelo ATL, a colaboração dos alunos das turmas vocacionais nos diferentes jogos e a ajuda na elaboração e colaboração durante a atividade de todos os professores do grupo de EF.

Em ambas as atividades confecionamos lanches e almoços para serem vendidos à comunidade escolar, e, desta forma, angariados fundos para a aquisição de equipamentos necessários para a EF. Este objetivo foi cumprido, pois a sala de ginástica da escola está agora apetrechada com uma parede de espelhos, que irá melhorar as condições para a prática de aulas neste espaço. Conseguimos também contribuir com fundos para a aquisição de novas camisolas para o desporto escolar, dado que as existentes, se encontravam em mau estado.

No planeamento de ambas as atividades, foi notória a nossa capacidade de colaboração, prevenção de eventuais situações adversas e articulação com os meios necessários. Consideramos que conseguimos desenvolver competências na área da organização de eventos desportivos e colocámos em prática as nossas habilidades de planeamento educativo.

Com estas atividades conseguimos mobilizar a maioria dos alunos da escola, apesar de termos tido maior adesão na segunda atividade (o que se deve ao facto de esta englobar os três ciclos de estudo ao contrário da primeira atividade que englobou apenas o 2º e 3º ciclo). É de salientar também que em ambas as atividades, todos os alunos da escola tiveram oportunidade de experimentar, inclusivamente os alunos que não se tinham inscrito e os alunos do jardim infantil.

## 5 Atitude Ético-profissional

A ética profissional tem uma importância fundamental no desenvolvimento do atuar profissional do futuro professor. Nesse sentido, um dos objetivos estabelecidos para este Estágio Pedagógico foi o compromisso não só com as aprendizagens dos alunos, mas também com as nossas próprias aprendizagens.

*“Teaching is the most important job in the society. Every other occupation relies on the skills, expertise and enthusiasm of teachers”* (Bailey, 2010).

Desde o início do estágio procurámos ter uma atitude empática e disponível para as atividades escolares, socializar com os professores de outras áreas disciplinares, e procurámos sempre manter uma postura e ética profissional corretas perante as aprendizagens dos alunos.

Inicialmente, foi fundamental o reforço dos conhecimentos adquiridos na nossa formação inicial, reforçando-os com uma pesquisa persistente, adquirindo mais conhecimentos no âmbito do ensino, da didática, da pedagogia e acerca das funções do professor com o intuito de melhorar o nosso desempenho enquanto docentes.

O trabalho em equipa foi um elemento chave para a superação das nossas dificuldades e conseguimos criar um clima tranquilo, com partilha de ideias e experiências, inclusivamente quando as nossas opiniões não coincidiam.

Procurámos com a realização da nossa primeira atividade do estágio, deixar a nossa marca na escola com algo que possa ser significativo para a escola e para os alunos, portanto conseguimos angariar fundos para equipar a sala de ginástica, com espelhos adequadas à lecionação de modalidades como a dança e a ginástica. Durante esta atividade, o dia paralímpico, vendemos sandes de patês, fruta, sumos, bolos e crepes, a toda a comunidade escolar

Existiram algumas matérias nas quais não tínhamos muitos conhecimentos, mas com pesquisas sistemáticas e diretrizes dos nossos professores orientadores, conseguimos preparar o melhor possível para a abordagem a cada matéria.

Incentivámos sempre um clima de respeito com os alunos, mostrando disponibilidade constante tanto para os alunos como para a escola, interagindo sempre com empenho e responsabilidade.

Para além das atividades obrigatórias do estágio pedagógico, prontificámo-nos em participar em várias atividades, sendo elas a Gala da Educação (onde dirigimos as atuações, as músicas, luzes e vídeo/imagens do palco), o desfile de Carnaval (em que combinámos um disfarce com os alunos das respetivas turmas e participámos também no desfile), o projeto *Eating for Life* (onde dirigimos um *workshop* dos Jogos Tradicionais Portugueses), uma atividade de promoção do ciclismo, uma atividade promotora do *Rugby* nas Escolas (em parceria com a Associação Académica de Coimbra) e o Arraial da Ferrer Correia.

Procurámos, na realização das duas atividades de estágio, envolver toda a comunidade escolar, para dar a oportunidade a todos de se divertirem e praticar atividade física desportiva gratuitamente.

Quando nos foram atribuídas as turmas, rapidamente nos apercebemos da existência de um elevado número de alunos institucionalizados no Lar de Jovens de Semide. De forma a compreender o meio envolvente destes alunos que para nós pertenciam a um contexto desconhecido, achámos por bem comparecer numa cerimónia de apresentação da instituição, juntamente com outros docentes de forma a conhecer um pouco mais estes alunos, o meio onde vivem e poder assim desenvolver uma maior afinidade com esses alunos carenciados bem como podermos adaptar as nossas decisões.

## **CAPÍTULO III: APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA**

### **Nota introdutória**

Com este estudo propomos a análise da problemática da indisciplina, mais propriamente das diferenças de percepção de disciplina e indisciplina entre alunos institucionalizados e alunos não institucionalizados.

Este tema surgiu a partir das características da escola, que integra um elevado número de alunos que são institucionalizados, pelo que decidimos investigar se e como diferem as percepções de disciplina e indisciplina, entre alunos institucionalizados e não institucionalizados.

### **3.1 Enquadramento teórico**

#### **3.1.1 Disciplina/indisciplina relacionada com qualidade de ensino**

Os comportamentos de indisciplina parecem figurar entre os que, mais frequentemente, apresentam uma relação negativa com as aprendizagens e com o clima da aula, sendo os comportamentos perturbadores dos alunos percebidos pelos professores como ameaças à criação de um clima pedagógico favorável e, conseqüentemente, às aprendizagens.

Segundo Carita e Fernandes (1995), a manutenção da disciplina na aula é muito valorizada pelos professores, visto que consideram este fator essencial na gestão adequada da sala de aula, refletindo-se no processo de ensino-aprendizagem.

Wang et al. (1993 cit. Morgado, 2003) defendem que quando os professores promovem as interações sociais entre os alunos, estas interações fomentam comportamentos adequados, prevenindo comportamentos disruptivos, o que contribui obviamente para o estabelecimento de uma atmosfera mais favorável à aprendizagem.

O papel do professor teve de evoluir, além do papel de transmitir conhecimentos, o professor tem hoje de ser um gestor da sala de aula, um organizador da aprendizagem, possuir de um conjunto de competências relacionais a par das competências didáticas e das inerentes à matéria que leciona.

#### **3.1.2 Disciplina e Indisciplina – Diferentes concepções**

Os conceitos de disciplina e de indisciplina estão claramente ligados aos contextos socio-históricos em que ocorrem, pois, as regras e o tipo de obediência são relativas àquelas pessoas, naquele lugar e naquele tempo. Com efeito, o que é considerado um comportamento disciplinado numa dada época ou numa sociedade específica pode não o ser noutro contexto, dependendo das normas explícitas ou implícitas que estão a ser desrespeitadas.

De acordo com Estrela (1994), o termo disciplina, *“além de designar um ramo do conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido ao longo do tempo diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra”*. A autora afirma ainda que, o conceito de indisciplina está intimamente relacionado com o de disciplina e,

tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas.

Para Estrela (1994) é, sobretudo, o professor que produz e comunica normas sociais que julga necessárias para exercer sua ação pedagógica, e assim prescreve determinadas posturas e regras a serem aceites, muitas vezes sem a devida discussão com os alunos, e sem que aquelas atendam às suas expectativas e necessidades. Não basta definir as regras a serem cumpridas, é necessário discuti-las com os alunos e perceber se as mesmas atentas às suas expectativas e necessidades.

Segundo Amado (2001), a indisciplina é o incumprimento das regras de trabalho ou “exigências instrumentais” que enquadram os comportamentos dentro do espaço de aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem.

Segundo Amado (1998, 2000, 2001), podem existir três níveis de indisciplina.

- O primeiro, que intitula de "desvios às regras de produção", abrange os incidentes a que é imputado um carácter "disruptivo" por causarem "perturbação" ao bom funcionamento da aula.
- O segundo nível, "conflito interpares", contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de "violência" e "*bullying*".
- Finalmente, o terceiro nível, "conflitos da relação professor/aluno", inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

O primeiro nível de indisciplina, desvio às regras de trabalho na aula, refere-se a comportamentos que estão associados ao incumprimento das regras necessárias ao bom funcionamento da aula e que, deste modo, dificultam ou impedem a obtenção dos objetivos de ensino/aprendizagem. Fazem parte deste nível, comportamentos que se tornaram frequentes no dia a dia escolar e numa rotina para qualquer professor, constituindo, muitas vezes, um desafio à sua paciência, tais como: conversa, levantar-se sem permissão, não pedir a palavra, comentários despropositados, exibicionismo, utilizar o telemóvel, discussões frequentes entre grupos de alunos, fazer barulho,

apatia do grupo, não realizar as tarefas propostas, chegar atrasado, desvalorizar do conteúdo das aulas e não trazer o material escolar.

O segundo nível de indisciplina, perturbação das relações entre pares, corresponde aos conflitos que afetam as relações formais e informais entre os alunos da mesma turma e fora dela e que podem atingir alguma agressividade, violência ou mesmo delinquência. Neste nível os incidentes são menos frequentes e envolvem menos alunos, sendo que o problema reside mais na gravidade dos atos.

Os comportamentos neste nível podem traduzir-se por situações de agressão ocasional ou sistemática, que Amado (2004, p. 220) diferencia em jogos rudes, comportamentos associas e *bullying*.

Amado (1998b), depreende que os casos de intimidação se registam com maior frequência em turmas pouco coesas e com professores pouco assertivos.

O terceiro nível de indisciplina, problemas da relação professor-aluno, reporta-se a comportamentos que, para além de prejudicarem as condições de trabalho, pois infringem as regras que as definem, ofendem a dignidade profissional e pessoal do professor e põem em causa a sua autoridade e respeitabilidade. São abaladas regras de relacionamento hierárquico que são tidas como mais ou menos consensuais na nossa sociedade, tais como: a cooperação, o respeito e a obediência ao professor.

### **3.1.3 Carácter situacional ou contextual da disciplina e indisciplina**

Debarbieux (2007), citado por Barros (2010) refere que, *“a indisciplina parece escapar a uma definição única. É necessário dizer que o fenómeno surge de modo relativo: relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares”* (pg.93).

Podemos dizer, portanto, que há uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar, etc. Cada uma destas formas de disciplina possui características próprias e baseia-se nos valores pertencentes àquele grupo, no tipo de relação de poder ali existente, e nas características da atividade, que são sempre historicamente determinados.

Porém, é exatamente aí que surge o problema. Por serem contextual e historicamente determinados, os padrões de disciplina podem, em muitos aspetos, variar entre os diferentes estabelecimentos de ensino, e até mesmo entre os diversos professores.

Assim, o que é considerado como um ato de indisciplina em um determinado contexto, em um outro pode vir a ser vislumbrado como agressão, violência, etc.

Analisando a indisciplina, numa perspectiva escolar, surge-nos uma questão: serão as normas escolares, regras coesas e semelhantes de instituição para instituição?

Segundo Duarte (1998, p. 41), *“seria vantajoso que todos os professores de uma turma adotassem condutas comuns sobre certos comportamentos, estabelecessem regras claras e inequívocas pelas quais os alunos e professores se regessem”*.

Como relata Burns (1985) muitos casos de indisciplina advêm da *“... falta de acordo entre os professores no que se refere à implementação das regras mais elementares, falta de consistência na sua aplicação e mesmo falta de comunicação dessas mesmas regras que se espera que sejam cumpridas, o que leva a que os alunos manifestem comportamentos diferentes consoante os professores.”*

#### **3.1.4 Fatores e possíveis causas de indisciplina**

De acordo com vários autores (Hargreaves et al., 1975; Carita & Fernandes, 1997; Amado & Freire, 2009), encontrámos inúmeras variáveis subjacentes ao fenómeno da indisciplina, o que torna complexo não só a sua compreensão como também encontrar respostas adequadas. Amado (2001) afirma que *“não se sabe onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele fator, devido às múltiplas implicações e à causalidade circular”* (p. 317).

Partindo do pressuposto de que uma situação de indisciplina pode conjugar diversos fatores, Amado & Freire, (2009, p. 100) acrescentam que *“quanto maior for o número de fatores de risco associados, maior é a probabilidade de as crianças e dos jovens desencadearem atos desviantes, mormente atos violentos”*.

O problema da indisciplina deve ser analisado com objetividade de modo a serem identificados os seus fatores e o (futuro) professor adquira competências para lhe dar resposta ao nível da prática pedagógica. De seguida iremos expor mais aprofundadamente os fatores relacionados com a indisciplina em função dos seguintes tópicos: socioeconómicos, familiares, escolares-pedagógicos e inerentes ao aluno.

Aproveitando esta sistematização, no nosso estudo empírico optámos por agrupar os fatores de indisciplina em três patamares: escolares-pedagógicos; socioeconómicos e familiares; e inerentes ao aluno.

#### Fatores socioeconómicos

Segundo Amado e Freire (2009), podem ser apontados como fatores associados à indisciplina as políticas sociais e económicas que conduzem a situações familiares problemáticas, marcadas pelo desemprego, pelo emprego precário, pela pobreza, e outras situações delas decorrentes, gerando uma incerteza quanto ao futuro. Os autores referem também a perda de valores como o respeito pela autoridade e pela propriedade, a quebra de laços, a exposição frequente a situações de stress e de conflito, a cultura de violência propagada pelos meios audiovisuais, a violência, a droga e a guerra. A estes fatores, Estrela (2007) acrescenta ainda situações de exclusão social, de marginalidade e o alargamento da escolaridade obrigatória que constitui também para outros autores (Lopes, 1998; Amado, 1998; Caldeira, 2007) uma razão explicativa para a indisciplina escolar, conduzindo ao incremento de uma população escolar diversa e confrontando os docentes com um panorama de heterogeneidade de culturas na sociedade.

Com efeito, atualmente, encontrámos alunos oriundos de culturas e de grupos sociais diversos levando alguns autores (Carita & Fernandes, 1997; Amado & Freire, 2009) a considerar a existência de um fosso entre a cultura dos professores e a dos alunos.

#### Fatores familiares

Segundo Amado e Freire (2009), estes são também determinantes no comportamento dos alunos, podendo ele estar relacionado com o ambiente no seio do agregado (atmosfera negativa, conflitos, maus-tratos, psicopatologias, alcoolismo, toxicodependência, depressão, baixo nível de autoconceito e autoestima dos pais, divórcio, abandono, afastamento da família, etc.) e com estilos de autoridade e de comunicação desajustados. No que diz respeito aos modelos de autoridade utilizados pelos pais, diversos estudos (Steinberg et al., 2006; Musitu Ochoa et al., 2006; Musitu Ochoa, 2005; Moffitt & Caspio, 2002; Fonseca, 2002; Feldhusen, 1979; Lefkowitz et al., 1977, citados por Amado & Freire, 2009) indicam que as crianças oriundas de famílias demasiado permissivas ou autoritárias tendem a apresentar mais problemas na escola. Veiga (2007, citado por Amado & Freire, 2009) menciona outros fatores

como "a falta de percepção de apoio parental, (...) a falta de coesão familiar, a falta de amizade dos irmãos" (p.78) e a desarticulação entre os objetivos, valores e práticas entre a família e a escola que motiva uma dificuldade por parte do aluno em cumprir as regras.

Para além da atenção reduzida em relação aos filhos, Estrela (2007) refere a falta de respeito e de apoio ao professor. Neste seguimento, Becker (1976), citado por Estrela, (2007) fala da importância do equilíbrio de poderes entre a escola e a família e da possibilidade deste poder sancionar o professor quando não partilha os mesmos valores. Amado e Freire (2009) partilham a mesma opinião, afirmando que "*uma cooperação forte entre a escola e a família é absolutamente desejável para que os problemas de indisciplina, em geral, e de agressão e de vitimização, em particular, sejam efetivamente afrontados*" (p.142). Tal envolvimento significa uma educação de sucesso apoiada no binómio escola-família.

#### Fatores escolares-pedagógicos

Ao nível da escola existem vários aspetos que podem contribuir para um clima de indisciplina: uns, não dependentes diretamente da instituição, outros subordinados à sua organização interna, e ainda outros relativos ao espaço da sala de aula, envolvendo a ação do professor e a sua relação com os alunos. Estrela (2007) menciona a existência de instalações degradadas, a falta de equipamentos, a liderança inadequada, projetos educativos deficientes, a insuficiência e a ausência de formação do pessoal auxiliar. Aos fatores apontados, Caldeira (2007) acrescenta ainda o facto de os programas não acompanharem as mudanças, tal como a formação dos docentes.

Simões e colaboradores (2000) apresentam estudos que mostram que as instituições com um ratio professor/aluno desfavorável, um número elevado de alunos, níveis de ensino mais elevados (e, conseqüentemente, alunos mais velhos), orientações curriculares pouco definidas e que necessitam de estruturas de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem têm maior número de incidências de comportamentos violentos.

A partir de uma perspetiva diferente, num estudo efetuado por Vaz da Silva (1996, 1998) numa turma considerada difícil, em que se procura levar os alunos a descrever as suas experiências na escola, nomeadamente as perspetivas acerca dos seus

comportamentos, aproveitamento e sobre os seus professores, verificámos que as suas ações variam em função da perceção que têm dos professores e também das atividades. Com os docentes considerados "severos" não se regista a ocorrência de comportamentos problemáticos e com as atividades centradas no professor estes verificam-se em menor quantidade. Contrariamente, com os professores "tolerantes" ou "permissivos", os comportamentos disruptivos ocorreram, independentemente do tipo de atividade.

Amado e Freire (2009) afirmam que o professor deverá exercer adequadamente o seu poder e não deverá manifestar falta de autoridade ou de firmeza, uma vez que, na perspetiva dos alunos, estas são condições essenciais à criação de um ambiente favorável ao trabalho e à aprendizagem. Para estes investigadores, pior que o autoritarismo é a permissividade, pois sendo um impedimento à aprendizagem, dá lugar a situações de descontrolo na aula.

#### Fatores inerentes ao aluno

Segundo Estrela (2007), a desmotivação, a hiperatividade, a instabilidade, a agressividade e o autoconceito pobre podem ser alguns dos fatores intrínsecos ao aluno que contribuem para a indisciplina.

De acordo com Caldeira (2007), também as diferentes histórias pessoais e as vivências escolares de cada um influenciam a sua adaptação à escola, para além de não podermos esquecer que adolescência é caracterizada como um período com mais manifestações de desvio, face às mudanças ocorridas nos jovens e à perceção que estes adquiriram de si próprios ao longo da escolaridade, bem como da utilidade e do interesse da escola. Enquanto alguns dos jovens vivem a escolaridade com entusiasmo, outros, cujo percurso foi marcado pelo insucesso, sentem o desânimo. A um nível intermédio, encontram-se os jovens com sucesso académico que veem a escola como algo de inevitável, mas que não encontram motivação intrínseca face aos desafios colocados e procuram apoio na relação com os pares para transpor esta etapa.

De acordo com Denscombe (1985, citado por Caldeira, Rego & Condessa, 2007), o aluno poderá evidenciar comportamentos indisciplinados pelas seguintes razões: quando pratica atos toleráveis, mas em contextos e momentos errados de acordo com o ponto de vista do professor; quando quer chamar a atenção dos seus pares; quando

quer ter o reconhecimento dos seus pares; para lidar com a frustração e o desinteresse perante determinado(s) conteúdo(s) e para evitar trabalhar na sala de aula.

Dois aspetos consensuais relativamente aos resultados das investigações sobre a indisciplina são o sexo e a idade (Amado, 1989; Vicente et al., 2002; citados por Amado & Freire, 2009). Com efeito, a indisciplina aparece associada aos rapazes e relativamente à idade, os alunos de 12/ 13 anos apresentam mais problemas de indisciplina, prevalecendo as situações ao nível da relação entre pares sobre aquelas em que existe uma infração das regras da aula. Os alunos do 8º ano têm menor número de ocorrências que os do 7º, mas a percentagem dos incidentes relativos à infração das regras da aula é superior.

Segundo Fernández (2004, p. 31-32), *“a indisciplina deve-se a fatores externos ou exógenos à escola – o contexto social, a família e os meios de comunicação – e a fatores internos à escola ou endógenos – o clima escolar, as relações interpessoais e a personalidade dos alunos”*.

### **3.1.5 Os alunos institucionalizados**

O ponto fulcral neste estudo prende-se com a seguinte questão: as perceções de disciplina/indisciplina variam com o facto de os alunos serem ou não institucionalizados?

Na origem do acolhimento institucional, encontra-se frequentemente, a vivência de situações de risco no seio da família; trata-se de famílias que não têm as condições necessárias para originar na criança um desenvolvimento biopsicossocial equilibrado.

Amado (2007) defende que é necessário que o professor de crianças institucionalizadas tenha uma peculiar sensibilidade, orientando tudo aquilo que a escola pode e deve fazer, gerindo uma escola diferente: acolhedora, integradora e emancipadora, principalmente porque os alunos com este perfil tendencialmente têm traços de personalidade e comportamentais muito próprios, em relação aos seus colegas não institucionalizados.

Ungar (2007) apresenta uma pequena síntese dos problemas que crianças a viverem em instituições costumam exhibir, nomeadamente elevados padrões de problemas

comportamentais, doença mental e delinquência infantil e juvenil, com dificuldades de vinculação, problemas de aprendizagem e stresse pós traumático, pelo que considera que cabe aos sistemas que envolvem a criança – numa primeira instância a instituição e depois à escola – proporcionar uma intervenção primária e sistemática de modo a colaborar no desenvolvimento positivo e adaptado da criança ou jovem institucionalizado.

Amado J., Ribeiro, F., Limão, I., Pacheco, V., (2003) apontam como principais dificuldades dos alunos institucionalizados a organização, a capacidade relacional, o absentismo e os graves problemas de indisciplina.

Strecht (2003) refere ainda que muitas das crianças institucionalizadas apresentam graves problemas comportamentais, sendo estes o reflexo exterior das suas dificuldades emocionais, pois muitas vezes acabam também por passar de instituição em instituição, num ciclo vicioso de perdas, abandonos e separações sucessivas, que «lhes reforçam a ideia de que não são queridos, amados, porque têm exclusivamente coisas más ou negativas» (p. 45).

Para compreender a associação que os alunos fazem da indisciplina, Amado e colaboradores (2003, p.34) valorizam “*o possível conflito identitário provocado pelo desencontro entre os valores da escola e os interiorizados no seio da família e comunidade*”.

De acordo com Córias e Simões (1995) e Srecht (1998, citados por Vilaverde, 2000), são frequentes as relações interpessoais inadequadas, uma autoimagem desvalorizada, sentimentos depressivos, agressividade destrutiva, índice de ansiedade muito elevado, baixa motivação, problemas ao nível do autoconceito e da autoestima, instabilidade emocional, fraco sentido de responsabilidade e incapacidade de resistência à frustração.

Embora os Lares de Acolhimento tenham como objetivo prevenir a exclusão e a marginalização, o facto é que a própria história de vida das crianças e jovens institucionalizados e as características da vivência da própria instituição, raramente conseguem ultrapassar os problemas de ordem psicológica e social que permitiram uma plena integração destas crianças e jovens na sociedade. O que se observa, é que, viver num Lar, é ainda que de certo modo paradoxalmente, uma situação de risco (Espert, 1989).

Toda a criança que é separada dos seus pais, por mais negligentes que estes tenham sido, sofre. Emergem sentimentos de perda, solidão e vazio. E tudo isso pode conduzir a uma “ansiedade impensável” (Strecht, 1998, p. 74).

### **3.2 Objetivos do estudo**

O que pretendemos com este estudo é perceber se existem diferenças na perceção de disciplina e indisciplina entre alunos institucionalizados e não institucionalizados.

A perceção da indisciplina varia bastante consoante os indivíduos que a presenciaram ou que a praticam, por isso, torna-se importante ter uma noção daquilo que tanto os alunos, como os professores, como os funcionários veem como disciplina ou indisciplina. Com a realização deste estudo pretendemos responder às seguintes questões:

- Questão 1: Como se caracterizam as perceções dos alunos acerca da conceção de disciplina e indisciplina?
- Questão 2: Estas perceções variam com o facto de os alunos serem, ou não, institucionalizados?
- Questão 3: Como se caracterizam as perceções dos alunos acerca dos fatores de indisciplina?

### **3.3 Metodologia**

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

Utilizámos o “Questionário Sobre Indisciplina Em Contexto Escolar – Alunos (QICEA-3º ciclo) de Monteiro, G. & Ribeiro Silva, E. (2017). Este, visa caracterizar a opinião e as ações dos alunos em relação à indisciplina em contexto escolar.

### **3.4 Amostra**

Neste ano letivo estavam inscritos 229 alunos, sendo que 83 frequentaram o 1º ciclo, 45 alunos frequentaram o 2º ciclo, e 101 alunos frequentaram o 3º ciclo de escolaridade. Dos alunos institucionalizados que frequentaram esta escola, 4 estavam distribuídos no 2º ciclo e os restantes encontravam-se no 3º ciclo de escolaridade.

A amostra para este estudo é não aleatória, de conveniência. Participaram 101 alunos entre os 11 e os 16 anos de idade que se encontram a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico.

*Tabela 1 Constituição da amostra*

	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Não institucionalizados</b>	74	73,3
<b>Institucionalizados</b>	27	26,7
<b>Total</b>	101	100

Destes 101 alunos inquiridos, 74 são alunos não institucionalizados e 27 alunos institucionalizados. Sendo que na escola existe um total de 33 alunos institucionalizados e a nossa amostra é composta por 27, cerca de 82%, consideramos ter um número representativo deste estrato da população.

*Tabela 2 Distribuição da amostra - género*

	Não institucionalizados		Institucionalizados		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>Masculino</b>	46	62,2	23	85,5	69	68,3
<b>Feminino</b>	28	37,8	4	14,8	32	31,7

No que diz respeito à variável Género, dos 74 inquiridos que constituem a amostra dos alunos não institucionalizados, 62,2% são do género masculino (N=46) e 37,8% são do género feminino (N=28). Relativamente aos 27 inquiridos que constituem a amostra dos alunos institucionalizados, 85,5% são do género masculino (N=23) e 14,8% são do género feminino (N=4).

*Tabela 3 Distribuição da amostra - idade*

	Não institucionalizados		Institucionalizados		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>11 / 12</b>	8	10,8	2	7,4	10	9,9
<b>13 / 14</b>	36	48,6	7	25,9	43	42,6
<b>15 / 16</b>	30	40,6	18	66,7	48	47,5

As idades dos alunos inquiridos variam entre os 11 e os 16 anos, sendo que dos alunos não institucionalizados, 10,8% têm 11 ou 12 anos de idade (N=8), 48,6% têm entre 13 e 14 anos (N=36) e 40,6% têm entre 15 e 16 anos de idade (N=30). Dos alunos institucionalizados, 7,4% têm entre 11 e 12 anos de idade (N=2), 25,9% têm 13 ou 14 anos (N=7) e 66,7% dos inquiridos têm entre 15 e 16 anos de idade (N=18).

Tabela 4 Distribuição da amostra - ano que frequenta

	Não institucionalizados		Institucionalizados		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>7º Ano</b>	15	20,3	7	25,9	22	21,8
<b>8º Ano</b>	29	39,2	10	37	39	38,6
<b>9º Ano</b>	30	40,5	10	37	40	39,6

Dos 74 alunos não institucionalizados inquiridos, 20,3% frequentam o 7º ano (N=15), 39,2% frequentam o 8º ano (N=29) e 40,5% frequentam o 9º ano de escolaridade (N=30). Quanto aos 27 alunos institucionalizados inquiridos 25,9% frequentam o 7º ano (N=7), 37% frequentam o 8º ano de escolaridade (N=10) e 37% frequentam o 9º ano de escolaridade (N=10).

Tabela 5 Distribuição da amostra – curso que frequenta

	Não institucionalizados		Institucionalizados		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>Ensino regular</b>	56	75,7	18	66,7	74	73,3
<b>Curso</b>	18	24,3	9	33,3	27	26,7

Relativamente ao curso frequentado, tanto os alunos institucionalizados como os alunos não institucionalizados, na sua maioria, frequentam o ensino regular.

Tabela 6 Distribuição da amostra – retenções no percurso escolar

	Não institucionalizados		Institucionalizados		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>Sim</b>	30	40,5	18	66,7	48	47,5
<b>Não</b>	44	59,5	9	33,3	53	52,5

Relativamente à variável retenções no percurso escolar, dos 74 alunos não institucionalizados inquiridos, 59,5% não apresentam retenções no percurso escolar (N=44), enquanto que, dos 27 alunos institucionalizados inquiridos, 66,7% apresentam retenções no percurso escolar (N=18).

Tabela 7 Distribuição da amostra – nº retenções no percurso escolar

	Não institucionalizados		Institucionalizados		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>0</b>	44	59,5	9	33,3	53	52,5
<b>1</b>	8	10,8	2	7,4	10	9,9
<b>2</b>	18	24,3	11	40,7	29	28,8
<b>3</b>	4	5,4	1	3,7	5	4,9
<b>4</b>	0	0	4	14,8	4	3,9

A maioria dos alunos não institucionalizados inquiridos, não apresentam retenções no percurso escolar (N=44), enquanto que a maioria dos alunos institucionalizados inquiridos, apresentam duas retenções no percurso escolar (N=11).

*Tabela 8 Envolvimento em situações de indisciplina*

	Não institucionalizados		Institucionalizados	
	N =	%	N =	%
<b>Sim</b>	14	20,9	13	48,1
<b>Não</b>	37	55,2	6	22,2
<b>Algumas vezes</b>	16	23,9	8	29,6
<b>Total</b>	67	100	27	100

Relativamente à questão do envolvimento em situações de indisciplina, dos 74 alunos não institucionalizados inquiridos, a sua maioria respondeu não ter estado envolvido em situações de indisciplina (N=37), enquanto que dos 27 alunos institucionalizados inquiridos, a sua maioria respondeu já ter estado envolvido em situações de indisciplina (N=21).

### **3.5 Procedimentos**

Em primeiro lugar foi necessária a adequação dos questionários fornecidos pelos professores (Anexo F). Foram selecionadas as questões a serem analisadas neste estudo, sendo que os tópicos a que pertencem são o “B” Conceções de disciplina e indisciplina e o “C” Disciplina e indisciplina em contexto escolar (pergunta 9).

Os dados foram recolhidos de forma direta sendo que o preenchimento foi realizado no momento da sua entrega. Fomos também realizando uma rápida revisão, verificando se não existiam respostas em falta.

Os questionários foram aplicados ao longo do mês de março de 2017, sendo confidencialmente introduzidos códigos nos questionários dos respondentes que correspondiam ao perfil de "aluno institucionalizado". Desta forma pretendemos comparar as respostas aos vários itens analisados, na perspetiva de alunos institucionalizados ou não institucionalizados.

#### **3.5.1 Procedimentos de recolha**

Foi aplicado um questionário individual, de forma anónima e de resposta fechada. As questões a serem analisadas neste estudo, pertencem aos tópicos “B” Conceções de disciplina e indisciplina e “C” Disciplina e indisciplina em contexto escolar (pergunta 9).

Foram reformulados os itens cuja terminologia julgámos não ter significado para os alunos. Foram também retirados os itens relativos à *ação pedagógica dos professores*. Optámos por retirar estes itens pois, o foco do nosso estudo trata a percepção dos alunos acerca do conceito e fatores da disciplina e indisciplina.

### **3.5.2 Procedimentos de análise**

Para a análise dos resultados foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the social Science*), versão 24, onde foi feita uma análise descritiva dos dados com utilização de frequências relativas expressas por percentagens. Foi também realizada uma análise inferencial dos dados obtidos para identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos institucionalizados e não institucionalizados. Para esta última parte recorreremos ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Em ambos os casos utilizámos de intervalos de confiança de 95%.

### **3.5.3 Forma e critérios de agrupamento da escala e dos itens**

Na análise dos dados, nas tabelas apresentadas, optámos por agrupar a escala de Likert em, “discordo totalmente” com “discordo” e “concordo totalmente” com “concordo”, porque o valor das frequências relativas em cada grau era demasiado reduzido.

Seguidamente, optámos também por agrupar os vários itens em duas conceções, sendo estas associadas a conceitos que indiciam:

- 1 - Diferenciação de poder entre alunos e professores;
- 2 - Participação e características de relação pedagógica construtiva.

Numa perspetiva facilitadora da leitura e análise dos dados obtidos, os fatores de indisciplina, foram agrupados em:

- 1 – Fatores escolares-pedagógicos;
- 2 – Fatores socioeconómicos e familiares;
- 3 – Fatores inerentes ao aluno.

### 3.6 Descrição dos resultados

De seguida iremos apresentar os resultados obtidos, através do tratamento estatístico dos dados referentes à estatística descritiva, de forma a realçar a informação obtida. Posteriormente, serão apresentados os dados relativos à estatística inferencial das diferentes variáveis em estudo. Serão apresentados os resultados da globalidade da amostra e, posteriormente, serão apresentados os resultados relativos a cada grupo da amostra: alunos não institucionalizados e alunos institucionalizados.

Tabela 9 Perceção dos alunos em relação ao conceito de disciplina (amostra global)

		Discordo total. / Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo/ Concordo total.
		%	%	%
<b>Diferenciação de poder entre alunos e professores</b>	Definição de regras pelo professor	11,9	9,9	78,2
	Aplicação consistente das regras pelos professores	6,6	7,9	<b>85,2</b>
	Respeito pela autoridade do cargo de professor	7	3	<b>90,1</b>
	Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos	11,9	5,9	81,2
	<b>MÉDIA</b>	9,4	6,7	83,7
<b>Participação e características de relação pedagógica construtiva</b>	Relação entre os alunos e o(a) professor(a)	<b>15,9</b>	6,9	77,2
	Construção de um clima aberto de trabalho com o aluno	7	6,9	<b>86,1</b>
	Responsabilização do aluno	9,9	7,9	82,2
	Definição de regras em conjunto com os alunos	12,9	6,9	80,2
	Qualidade das relações entre os próprios alunos	7	5	<b>88,1</b>
	<b>MÉDIA</b>	10,5	6,7	82,8

Em relação aos conceitos de disciplina os alunos associam principalmente o respeito pela autoridade do cargo de professor, a qualidade das relações entre os próprios alunos, a construção de um clima aberto de trabalho com o aluno e a aplicação consistente das regras pelos professores.

Este quadro indica (a partir da média) que entre as duas dimensões as opiniões não divergem, ou seja, os alunos identificam disciplina com a mesma intensidade de concordância, a diferenciação de poder entre alunos e professores e a participação e características da relação pedagógica construtiva, têm valores de média muito semelhantes, sendo de 83,7% e 82,8%, respetivamente.

Tabela 10 Percepção dos alunos não institucionalizados e institucionalizados em relação ao conceito de disciplina

		Alunos não institucionalizados			Alunos institucionalizados			P
		Discordo total. / Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo/Concordo total.	Discordo total. / Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo/Concordo total.	
		%	%	%	%	%	%	
<b>Diferenciação de poder entre alunos e professores</b>	Definição de regras pelo professor	14,9	8,1	77	3,7	14,8	81,5	0,668
	Conhecimento e aceitação das regras pelos alunos	12,3	5,5	82,2	11,1	7,4	81,4	0,581
	Respeito pela autoridade do cargo de professor	6,8	2,7	<b>90,5</b>	7,4	3,7	<b>88,8</b>	0,773
	Aplicação consistente das regras pelos professores	8,2	8,1	83,8	3,7	7,4	<b>88,9</b>	0,912
	<b>MÉDIA</b>	10,6	6,1	83,4	6,5	8,3	85,2	
<b>Participação e características de relação pedagógica construtiva</b>	Construção de um clima aberto de trabalho com o aluno	8,2	5,4	<b>86,5</b>	3,7	11,1	85,2	0,231
	Responsabilização do aluno	9,5	8,1	82,4	11,1	7,4	81,4	0,475
	Definição de regras em conjunto com os alunos	14,9	8,1	77	7,4	3,7	<b>88,9</b>	0,394
	Qualidade das relações entre os próprios alunos	9,5	1,4	<b>89,2</b>	0	14,8	85,2	0,124
	Relação entre os alunos e o(a) professor(a)	13,5	8,1	78,4	22,2	3,7	74	0,791
	<b>MÉDIA</b>	11,1	6,2	82,7	8,9	8,1	82,9	

Em relação ao conceito de disciplina, os alunos não institucionalizados referem principalmente o respeito pela autoridade do cargo de professor, a qualidade das relações entre os próprios alunos e a construção de um clima aberto de trabalho com o aluno.

Os alunos institucionalizados, por sua vez, associam a disciplina à definição de regras em conjunto com os alunos, à aplicação consistente das regras pelos professores e também ao respeito pela autoridade do cargo de professor.

Este quadro indica (a partir da média) que entre as duas dimensões as opiniões não divergem, ou seja, os alunos identificam disciplina com a mesma intensidade de concordância, a diferenciação de poder entre alunos e professores e a participação e características da relação pedagógica construtiva, têm valores de média muito semelhantes, entre os dois subgrupos da amostra.

Tabela 11 Percepção dos alunos em relação ao conceito de indisciplina (amostra global)

		Discordo total. / Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo/ Concordo total.
		%	%	%
<b>Diferenciação de poder entre alunos e professores</b>	Incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente	17,8	5	<b>77,3</b>
	Comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida	14,9	6,9	<b>78,2</b>
	Os alunos não conhecem e/ou não aceitam as regras da escola	30,7	13,9	54,4
	<b>MÉDIA</b>	21,13	8,60	69,97
<b>Participação e características de relação pedagógica construtiva</b>	Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender	20,8	5,9	73,3
	Falta de respeito pelo professor	26,8	4	69,3
	Problemas entre os vários alunos	23,7	7,9	68,3
	<b>MÉDIA</b>	23,77	5,93	70,30

No que diz respeito ao significado de indisciplina, os alunos associam na sua maioria os comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida e o incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente.

É possível observar na amostra global que os valores das médias das diferentes concepções de indisciplina não variam muito, no entanto, dentro de cada uma delas, as frequências relativas têm valores que são bastante diferentes. Por exemplo nos conceitos de diferenciação de poder entre alunos e professores, o item “os alunos não conhecem e/ou não aceitam as regras da escola” tem maior percentagem de discordância e menor percentagem de concordância, em comparação com os restantes conceitos.

Tabela 12 Percepção dos alunos não institucionalizados e institucionalizados em relação ao conceito de indisciplina

		Alunos não institucionalizados			Alunos institucionalizados			P
		Discordo total. / Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo/Concordo total.	Discordo total. / Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo/Concordo total.	
		%	%	%	%	%	%	
<b>Diferenciação de poder entre alunos e professores</b>	Comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida	16,3	4,1	<b>79,8</b>	11,1	14,8	<b>74</b>	0,474
	Incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente	18,9	1,4	<b>79,7</b>	14,8	14,8	70,3	0,867
	Os alunos não conhecem e/ou não aceitam as regras da escola	35,6	16,4	47,9	18,8	7,4	<b>74</b>	<b>0,008*</b>
	<b>MÉDIA</b>	23,6	7,3	69,1	14,9	12,3	72,77	
<b>Participação e características de relação pedagógica construtiva</b>	Comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender	23	4,1	<b>73</b>	14,8	11,1	<b>74</b>	0,535
	Falta de respeito pelo professor	28,4	2,7	68,9	22,2	7,4	70,3	0,775
	Problemas entre os vários alunos	28,4	5,4	66,2	11,1	14,8	<b>74</b>	0,129
	<b>MÉDIA</b>	26,60	4,07	69,37	16,03	11,10	72,77	

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

Em relação ao conceito de indisciplina, os alunos não institucionalizados, dão mais importância aos conceitos de diferenciação de poder entre alunos e professores, nomeadamente aos comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida e ao incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente. No entanto estes não atribuem um valor tão alto ao conceito similar, o item “os alunos não conhecem e/ou aceitam as regras da escola”

Os alunos institucionalizados associam a indisciplina aos comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida, aos comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender e aos problemas entre os vários alunos. Este grupo revelou ainda uma associação da indisciplina à não aceitação e/ou desconhecimento das regras escolares. Neste caso, o valor de  $P$  é inferior a 0,05 e por isso rejeitamos a nossa hipótese nula, o que significa que a variável parece determinar diferenças nas respostas.

Este quadro indica (a partir da média) que os alunos identificam indisciplina com a mesma intensidade de concordância, ambos os conceitos diferenciados, têm valores de média muito semelhantes, entre os dois subgrupos da amostra.

Tabela 13 Percepção dos alunos em relação ao grau de influência dos fatores de indisciplina (amostra global)

		<b>Não sei/ não respondo</b>	<b>Pouco influente</b>	<b>Muito influente</b>
		%	%	%
<b>Fatores escolares-pedagógicos</b>	Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes	24,8	24,8	50,5
	Inconsistência na aplicação das regras definidas pelos professores	23,8	26,7	19,5
	Falta de habilidades de gestão/ controlo dos professores	22,8	13,9	63,4
	Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores	29,7	22,8	46,5
	Relação pedagógica existente entre professor e alunos	20,8	29,7	49,5
	Heterogeneidade das turmas	20,8	28,7	50,5
	Dimensão das turmas	13,9	32,7	53,5
	<b>MÉDIA</b>	22,4	25,6	47,6
<b>Fatores socioeconómicos e familiares</b>	Desrespeito às regras impostas pelos professores	15,8	19,8	<b>64,4</b>
	Desvalorização do papel da escola, pela sociedade	13,9	27,7	58,4
	Excesso de tempo passado na escola pelos alunos	15,8	38,6	45,5
	Educação familiar dos alunos	18,8	17,8	63,4
	Falta de acompanhamento dos alunos pelos pais	15,8	29,7	54,5
	Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	16,8	26,7	56,4
	<b>MÉDIA</b>	16,2	26,7	57,1
<b>Fatores inerentes ao aluno</b>	Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos/ matérias	14,9	19,8	<b>65,3</b>
	Desconhecimento das regras pelos alunos	20,8	<b>34,7</b>	43,6
	Insucesso nas aprendizagens	16,8	23,8	59,4
	Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)	14,9	19,8	<b>65,3</b>
	Falta de gosto dos alunos pela disciplina lecionada	16,8	25,7	57,4
	<b>MÉDIA</b>	16,8	24,8	58,2

Numa análise preliminar dos dados obtidos, não diferenciando as opiniões dos alunos institucionalizados e não institucionalizados, os alunos apontam o desinteresse em relação aos conteúdos/matérias, os problemas pessoais dos alunos e o desrespeito às regras impostas pelos professores, como fatores mais influentes para a indisciplina. Além disso consideram também que o desconhecimento das regras pelos alunos, é o fator menos influente para a indisciplina.

Este quadro indica (a partir da média) que os alunos atribuem um grau de influencia menor em relação aos fatores escolares-pedagógicos.

Tabela 14 Percepção dos alunos institucionalizados e não institucionalizados em relação aos fatores de indisciplina

		Não institucionalizados			Institucionalizados			P
		Não sei/não respondo	Pouco influente	Muito influente	Não sei/não respondo	Pouco influente	Muito influente	
Fatores escolares-pedagógicos	Dimensão das turmas	13,5	33,8	52,7	14,8	29,6	55,6	0,875
	Heterogeneidade das turmas	23	28,4	48,6	14,8	29,6	55,6	0,426
	Relação pedagógica existente entre professor e alunos	24,3	27	48,6	11,1	37	51,9	0,442
	Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores	32,9	24,7	42,5	22,2	18,5	59,3	0,150
	Inconsistência na aplicação das regras definidas pelos professores	28,4	24,3	47,3	11,1	33,3	55,6	0,211
	Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes	25,7	21,6	52,7	22,2	33,3	44,4	0,707
	Falta de habilidades de gestão/ controle dos professores	24,3	9,5	66,2	18,5	25,9	55,6	0,584
	<b>MÉDIA</b>	<b>24,59</b>	<b>24,19</b>	<b>51,23</b>	<b>16,4</b>	<b>29,6</b>	<b>54,0</b>	
Fatores socioeconômicos e familiares	Excesso de tempo passado na escola pelos alunos	17,6	33,8	48,6	11,1	51,9	37	0,602
	Falta de acompanhamento dos alunos pelos pais	10,8	32,4	56,8	29,6	22,2	48,1	0,178
	Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	18,9	29,7	51,4	11,1	18,5	70,4	0,099
	Desvalorização do papel da escola, pela sociedade	14,9	24,3	60,8	11,1	37	51,9	0,592
	Desrespeito às regras impostas pelos professores	18,9	14,9	66,2	7,4	33,3	59,3	0,874
	Educação familiar dos alunos	21,6	10,8	67,6	11,1	37	51,6	0,425
	<b>MÉDIA</b>	<b>17,12</b>	<b>24,32</b>	<b>58,57</b>	<b>13,6</b>	<b>33,3</b>	<b>53,1</b>	
Fatores inerentes ao aluno	Desconhecimento das regras pelos alunos	23,3	37	39,7	14,8	29,6	55,6	0,155
	Falta de gosto dos alunos pela disciplina lecionada	20,3	24,3	55,4	7,4	29,6	63	0,310
	Insucesso nas aprendizagens	14,9	21,6	63,5	22,2	29,6	48,1	0,169

	Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos/matérias	13,5	20,3	<b>66,2</b>	18,5	18,5	<b>63</b>	0,682
	Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)	14,9	18,9	<b>66,2</b>	14,8	22,2	<b>63</b>	0,802
	<b>MÉDIA</b>	<b>17,38</b>	<b>24,42</b>	<b>58,2</b>	<b>15,5</b>	<b>25,9</b>	<b>58,5</b>	

Os alunos não institucionalizados consideram que a educação familiar dos alunos, o desrespeito às regras impostas pelos professores, o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos/matérias, os problemas pessoais dos alunos, são os fatores mais influentes da indisciplina. O fator que consideram menos influente é o desconhecimento das regras pelos alunos.

Os alunos institucionalizados consideram como fatores mais influentes da indisciplina o pouco envolvimento dos pais na vida da escola, a falta de gosto pela disciplina lecionada, o desinteresse em relação aos conteúdos/matérias e os problemas pessoais dos alunos. O conceito considerado menos influente, por estes, é o excesso de tempo passado na escola.

Este quadro indica (a partir da média) que tanto os alunos não institucionalizados como os alunos institucionalizados identificam os fatores indisciplina com a mesma intensidade de influência, sendo que atribuem uma percentagem um pouco mais baixa aos fatores escolares-pedagógicos.

### 3.7 Discussão dos resultados

Relativamente ao envolvimento em situações de indisciplina, os alunos institucionalizados apresentam percentagens mais altas de envolvimento, em comparação com os alunos não institucionalizados. Amado e colaboradores (2003) confirmam estes dados obtidos pois apontam como principais dificuldades dos alunos institucionalizados a organização, a capacidade relacional, o absentismo e os graves problemas de indisciplina.

Amado e Freire (2009) corroboram com o conceito de disciplina com maior concordância pelos alunos no geral, o respeito pela autoridade do cargo de professor, na medida em que atribuem grandes responsabilidades ao professor pelo facto de

revelarem: *“permissividade, falta de firmeza no início do ano, fraca assertividade ou elevado autoritarismo, dificuldades em lidar com conflitos, intolerância, expectativas negativas/estigmatização, falta de bom senso e problemas de personalidade.”*

O conceito com maior concordância dos alunos no geral, a seguir ao respeito pela autoridade do professor, diz respeito às relações entre os próprios alunos. De acordo com Amado e Freire (2009) os comportamentos de indisciplina associados às relações entre pares estarão possivelmente ligados ao efeito da evolução do percurso escolar, como também ao desenvolvimento moral do adolescente.

Em relação ao conceito de disciplina, os alunos não institucionalizados referem principalmente o respeito pela autoridade do cargo de professor, a qualidade das relações entre os próprios alunos e a construção de um clima aberto de trabalho com o aluno. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos pela amostra global. Os alunos institucionalizados, diferem a sua opinião, pois associam a disciplina à definição de regras em conjunto com os alunos, à aplicação consistente das regras pelos professores e também ao respeito pela autoridade do cargo de professor.

Para Estrela (1994) é, sobretudo, o professor que produz e comunica normas sociais que julga necessárias para exercer sua ação pedagógica, e assim prescreve determinadas posturas e regras a serem aceitas, muitas vezes sem a devida discussão com os alunos, e sem que aquelas atendam às suas expectativas e necessidades.

Podemos afirmar que os alunos institucionalizados atribuem uma importância significativa (88,9%) à definição e discussão das regras estabelecidas em conjunto com os alunos.

Os alunos institucionalizados referem ainda que a aplicação consistente das regras pelos professores é um conceito relevante na definição de disciplina. Estes resultados são confirmados por Burns (1985) que refere que muitos casos de indisciplina advêm da *“... falta de acordo entre os professores no que se refere à implementação das regras mais elementares, falta de consistência na sua aplicação e mesmo falta de comunicação dessas mesmas regras que se espera que sejam cumpridas, o que leva a que os alunos manifestem comportamentos diferentes consoante os professores.”*

Contudo, não existiram diferenças significativas na perceção dos alunos institucionalizados em relação ao conceito de disciplina.

No que diz respeito ao significado de indisciplina, os alunos no geral, associam na sua maioria, os comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida e o incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente como principais conceitos.

Em relação ao conceito de indisciplina, os alunos não institucionalizados, têm a mesma opinião, mas concordam também com os comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender e com os problemas entre os vários alunos, relacionados com o conceito de indisciplina.

Segundo Amado (2001), a indisciplina é o incumprimento das regras de trabalho ou “exigências instrumentais” que enquadram os comportamentos dentro do espaço de aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem.

Os alunos institucionalizados inquiridos associam a indisciplina aos comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida, aos comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender e aos problemas entre os vários alunos. Este grupo revelou ainda uma forte associação da indisciplina à não aceitação e/ou desconhecimento das regras escolares.

Percecionámos diferenças na opinião dos alunos institucionalizados em relação ao conceito de “não aceitação e/ou desconhecimento das regras escolares”, em comparação com as respostas dadas pelos alunos não institucionalizados.

Alguns autores, analisam os conflitos identitários dos alunos, relacionados com as normas escolares. Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I. e Pacheco, V. (2003, p.34) valorizam “*o possível conflito identitário provocado pelo desencontro entre os valores da escola e os interiorizados no seio da família e comunidade*”.

Os conceitos assinalados pelos alunos no geral, como mais influentes para a indisciplina, dizem respeito a fatores inerentes ao aluno, sendo que, o desinteresse em relação aos conteúdos/matérias, foi considerado por 65,3% dos alunos inquiridos, como muito influente para a indisciplina. De acordo com Denscombe (1985, citado por Caldeira, Rego & Condessa, 2007), o aluno poderá evidenciar comportamentos indisciplinados para lidar com a frustração e o desinteresse perante determinado(s) conteúdo(s) e para evitar trabalhar na sala de aula.

Outro fator considerado pela maioria dos alunos, como muito influente para a indisciplina, foram os problemas pessoais de natureza própria da idade. De acordo com Caldeira (2007), também as diferentes histórias pessoais e as vivências

escolares de cada um influenciam a sua adaptação à escola, para além de não podermos esquecer que adolescência é caracterizada como um período com mais manifestações de desvio, face às mudanças ocorridas nos jovens e à percepção que estes adquiriram de si próprios ao longo da escolaridade, bem como da utilidade e do interesse da escola.

Os alunos não institucionalizados consideraram os fatores referidos pela amostra global, mas, também consideraram que a educação familiar dos alunos, é um fator muito influente para a indisciplina. Amado & Freire, (2009) indicam que as crianças oriundas de famílias demasiado permissivas ou autoritárias tendem a apresentar mais problemas na escola.

Os alunos institucionalizados consideraram os fatores referidos pela amostra global, mas, também consideraram que o pouco envolvimento dos pais na vida da escola, é um fator muito influente para a indisciplina. Veiga (1999, citado por Amado & Freire, 2009) menciona que "a falta de percepção de apoio parental, (...) a falta de coesão familiar, a falta de amizade dos irmãos" (p.78), motiva uma dificuldade por parte do aluno em cumprir as regras.

### **3.8 Síntese conclusiva**

Após a análise dos dados obtidos, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de conceitos e fatores de disciplina/indisciplina, entre alunos não institucionalizados e não institucionalizados.

Embora os alunos institucionalizados apresentem maior tendência de envolvimento em situações de indisciplina, não podemos "rotular" estes alunos como mais indisciplinados dado que a sua percepção não varia com a dos alunos não institucionalizados.

Amado e colaboradores (2003, p.209) referem que, no que toca à disciplina, "*o comportamento destes alunos é, também, em grande parte, indistinto de outros alunos com situações familiares, pessoais e escolares semelhantes, ainda que vivendo com as famílias*". Isto reflete-se nos nossos resultados principalmente pela falta de comprovação estatística de diferenças na variável independente estudada.

Dito isto, podemos afirmar que o perfil do aluno não faz diferir a sua percepção quanto à conceção e fatores da disciplina e indisciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fim do Estágio Pedagógico, torna-se imprescindível efetuar uma análise crítica e retrospectiva, acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste processo de formação.

Inicialmente as dúvidas persistiam e as expectativas eram elevadas, mas neste momento, sentimos que foi a experiência mais enriquecedora da nossa formação acadêmica.

Ao longo deste ano letivo, apesar de todas as nossas dificuldades e limitações, estivemos em constante aprendizagem enquanto professoras estagiárias e melhorámos bastante a nossa atuação perante os alunos.

Com as todas as vivências que ultrapassámos neste Estágio Pedagógico, foi possível adquirirmos um conjunto de competências e conhecimentos ao nível da didática e pedagogia no ensino, no planeamento, que se revelou fundamental para a realização de uma prática pedagógica coerente e de qualidade tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Conseguimos ainda desenvolver comportamentos de responsabilidade, hábitos de trabalho, trabalho colaborativo, tornando-nos pessoas mais cultas, mais maduras e preparadas para o mercado de trabalho.

A oportunidade de acompanhar um diretor de turma, em contexto real, permitiu-nos uma melhor integração na escola, na medida que socializámos com todos os professores da turma, ajudando sempre em todas as tarefas que nos propuseram, apercebendo-nos de uma outra realidade escolar.

É certo que tudo isto se tornou alcançável, com a ajuda da comunidade escolar, do NEEF e principalmente do apoio dos professores orientadores do estágio, que assumiram um papel preponderante na evolução das nossas capacidades enquanto futuras docentes.

No nosso entender, com esforço, dedicação, motivação e com o trabalho colaborativo entre as estagiárias, o Orientador e o Supervisor de Estágio, todos os percalços foram ultrapassados e as expectativas foram superadas.

Consideramos que a nossa integração nesta escola foi para além de positiva, criámos uma ótima relação com os nossos alunos, bem como os professores das outras áreas disciplinares e no geral toda a população escolar.

Contudo esta etapa é apenas a primeira de muitas na nossa formação enquanto docentes, visto que estaremos em formação contínua, de forma a aperfeiçoarmos o nosso processo ensino-aprendizagem.

Terminamos assim este percurso com orgulho em tudo o que alcançámos, e tendo presente os conhecimentos e habilidades que desenvolvemos, não só a nível profissional como a nível pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, João da Silva (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-55.
- AMADO, João da Silva (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João da Silva (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J.; RIBEIRO, F.; LIMÃO, I.; PACHECO, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- AMADO, João da Silva (2006) - Escolas estão pouco aptas a lidar com violência e indisciplina. In EDUCARE.PT - Educare.pt [em linha]. Porto: Porto Editora. [consultado em 4 de janeiro de 2017]. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=12F2AB3DED463A3AE0440003BA2C8E70&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=9E69080D12820D4E9497B31FFB72BB08>>
- AMADO, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Barros Nazaré, 2010. *Violência nas escolas, Bullying, Reflexões sobre Indisciplina, Violência e Bullying escolar*. Lisboa: Bertrand Editora
- Bailey, R. 2010. *Physical education for learning: a guide for secondary schools*. New York: Continuum International Pub.
- Bento, J. O. (1998) *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bloom, B. 1979. Os objectivos em educação: será possível defini-los com precisão? Exemplificação dos modelos de Bloom e de Guilford / L. Vandavelde, P. Vander Elst UC FCDEF Coimbra: Almedina.
- BURNS, James A. (1985) - Discipline: why does it continue to be a problem? Solutions are in changing school culture. *NAASP Bulletin*. Reston. ISSN 0192-6365. 69:479 (March 1985) 1-5
- Carita, Ana & Fernandes, Graça (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação. In *Colóquio, educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARITA, A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - como prevenir? como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- CALDEIRA, S. (2007). *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.

- CALDEIRA, S., Rego, I. & Condessa I. (2007). Indisciplina na sala de aula: um falso problema? In S. Caldeira (Coord.). *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades* (pp.43-83). Coimbra: Quarteto.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes e F. Araújo. *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 35-42
- De Ketele, J. 1993. L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue Française de Pedagogie*.
- DUARTE, Isabel Maria (1998) - A Indisciplina na sala de aula. In ALVES, José Matias, coord. - *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora. (Dossier rumos; 5). ISBN 978-972-034-605-6. p. 40-44.
- Espert, F. (1989), *Apertura y Humanización Institucional: Alternativas para Menores de Internados, Orfelinatos, Reformatórios, Cárceles Juvenis y Afines*, UNICEF, Ed. Gente Nueva.
- ESTRELA, M. T. (2007). A Indisciplina, os professores e a sua formação. In S. Caldeira (Coord.). *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades* (pp.23-42). Coimbra: Quarteto.
- ESTRELA, M. T. (1994) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3ª. ed, Portugal, Porto, 1994. Citado em *Relação Pedagógica, Disciplina E Indisciplina Na Sala De Aula: Uma Análise Da Realidade*.
- HARGREAVES, D., Hester, S., & Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms* London: Routledge & Kegan Paul.
- LOPES, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa da Educação*, nº11, 57-81.
- Mawer, M. 1995. *The effective teaching of physical education*. London: Longman
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Coleção Teses/11. Lisboa: Edições ISPA
- Perrenoud, P. (2000). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company: Villa Street
- SIMÕES, M. C., Sanches, M. D., & Fonseca, A. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes, insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e3, 405-436.
- Strecht, P. (1998), *Crescer Vazio: Repercussões Psíquicas do Abandono e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*, Lisboa, Assírio & Alvim.
- STRECHT, P. (2003). *À margem do amor – notas sobre a delinquência infantil*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- UNGAR, M. (2007). Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In BROWN, F. et al. *Putting a human face on child welfare: voices from the prairies*. Prairie child welfare consortium: 1-23.
- VAZ DA SILVA, F. (1996), *Adaptações mútuas e processos de negociação*. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (2), 161-186.
- VEIGA, Feliciano Henriques (2007) - *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. 3.<sup>a</sup> ed. revista e ampliada. Coimbra: Almedina. ISBN 978-972-40-3003-6.
- VILAVERDE, M. (2000). *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus tratos a viver em instituições*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. (Tese de Mestrado não publicada).

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de junho de 2001. *Diário da República* nº 129 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

## **ANEXOS**



## Anexo B – Modelo do 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:		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

**Avaliação Diagnóstica-Ginástica de Aparelhos 7ºF**

Aluno	Domínio Psicomotor														Soma	Nível
	Plinto/Boque				Minitrampolim			Barra fixa	Trave			Regras/Ajudas	Atitude	Conhecimentos		
	Salto ao eixo		Salto entre mãos		Salto em extensão	Salto Engrupado	Carpa c/ MI Afastados	Subida de frente	Entrada a 1 pé	Marcha na ponta dos pés	Avião		Empenho	Formas de Execução		
	P	B	P	B												
1																
2																
4																
5																
6																

Legenda:		
Elementos técnicos e táticos	Conhecimentos:	Atitudes/qualidade de participação:
1 - Não Executa/ Executa com dificuldade	1 - Não conhece/ Conhece os aspetos elementares	1 - Não se empenha/ Participa com pouco empenho
2 - Executa	2 - Conhece a maioria dos aspetos regulamentares e de execução	2 - Participa com empenho muito satisfatório
3 - Executa corretamente	3 - Conhece todos os aspetos regulamentares e forma de execução	3 - Participa ativa e corretamente





## Anexo F – Questionário utilizado para o aprofundamento do tema-problema

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

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

---

#### A – Dados Pessoais

(para cada item assinale com X uma opção)

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

---

#### B – CONCEÇÕES DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

7 - O conceito de indisciplina adquire o seu significado a partir da definição de disciplina.

Em relação a cada um destes conceitos, assinala com X o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem:

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

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

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

### C – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

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

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

**10 - Abaixo são indicados comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares. Para cada um, assinala com X a tua opinião acerca do grau de gravidade e a frequência com que acontecem na tua sala de aula.**

O aluno:	Gravidade			Frequência		
	nada grave	pouco grave	muito grave	nunca	pouco frequente	muito frequente
10a) Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula						
10b) Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula						
10c) Chega atrasado						
10d) Profere <i>palavrões</i>						
10e) Sai da aula, sem permissão						
10f) Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
10g) Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente						
10h) Não traz o material necessário						
10i) Não faz o trabalho de casa						
10j) Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula						
10k) Insulta/ameaça colegas						
10l) Agride colegas						
10m) Não ajuda colegas						
10n) Utiliza material de colegas sem autorização						
10o) Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
10p) Rejeita injustificadamente ideias do professor						
10q) Provoca/goza com o professor						
10r) Não obedece a ordens/instruções						
10s) Insulta/ameaça o professor						
10t) Utiliza os materiais e os espaços de modo inapropriado						
10u) Outro (qual?):						

**11 – Na tua escola são promovidas iniciativas que visam prevenir e/ou combater a indisciplina? (Assinale com X a opção adequada):**

Sim, regularmente       Sim, por vezes       Não

**12 – Com quem são habitualmente resolvidas as situações de indisciplina na escola?**

12a) Diretor de turma

12b) Encarregado de educação

12c) Direção

12d.) Funcionários

12e) Outro, quem? \_\_\_\_\_

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

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

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

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

Rapazes  Raparigas

16 – Porquê?

Porque o comportamento dos rapazes é mais grave

Porque o comportamento das raparigas é mais grave

Porque os professores desculpam mais os rapazes

Porque os professores desculpam mais as raparigas

Porque os professores entendem melhor as raparigas

Porque os professores entendem melhor os rapazes

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

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

Rapazes     Raparigas     Ambos     Nenhum deles

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

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

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

Obrigado pela sua colaboração.