



David Manuel Marques da Silva

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO SALESIANOS DE MOGOFORES - COLÉGIO JUNTO DA TURMA A DO 7º ANO NO ANO LETIVO DE 2016/2017

Relatório de Estágio orientado pela Professora Doutora Elsa Silva, apresentado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Junho/2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DAVID MANUEL MARQUES DA SILVA
Nº 2015167812

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO SALESIANOS DE MOGOFORES
- COLÉGIO JUNTO DA TURMA A DO 7º ANO NO ANO LETIVO DE 2016/2017

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Elsa Silva

COIMBRA
2017

Esta obra deve ser citada como: Silva, D. (2017). *Relatório de Estágio desenvolvido no Salesianos de Mogofores - Colégio junto da turma A do 7º Ano no ano letivo de 2016/2017*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

David Manuel Marques da Silva, aluno nº2015167812 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

Coimbra, 1 de junho de 2017

(David Silva)

AGRADECIMENTOS

O fato de constituir-se como um trabalho de carácter individual, o presente documento, não seria exequível sem a preciosa colaboração de um conjunto de pessoas e instituições que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização do mesmo.

A realização do estágio e deste relatório contou com importantes apoios, aos quais me sinto extremamente grato, porque sem eles este percurso não seria concretizável e tão enriquecedor.

Como tal, quero demonstrar os meus sinceros agradecimentos às seguintes pessoas:

Começar pela Prof^a Doutora Elsa Ribeiro Silva, a minha orientadora de estágio, pela transmissão de conhecimentos para a realização do mesmo e por se mostrar sempre disponível para me ajudar e orientar neste percurso.

De seguida ao Dr. Diogo Simões, por me ter dado a oportunidade de estagiar no Salesianos de Mogofores Colégio e por ter sido meu orientador.

Agradecer, também aos restantes professores, e funcionários do colégio por toda a boa disposição, simpatia que demonstraram, e pela colaboração que sempre disponibilizaram. E, acima de tudo por todos os conhecimentos e vivências que me transmitiram ao longo deste estágio e partilha de experiências. A todos os alunos do colégio com quem trabalhei, dado que aprendi bastante com eles, à confiança que sempre depositaram em mim, bem como todo o seu empenho rumo aos objetivos propostos, um grande bem-haja.

Agradeço a todos os meus colegas, família e pessoas próximas, que de uma forma ou de outra foram indispensáveis no meu desempenho ao longo deste estágio e formação obtida.

Por último às pessoas fundamentais neste processo, os meus pais, que estiveram e estarão sempre presentes em todas as etapas da minha vida. Que me proporcionaram todas as condições para alcançar este dia, confortando-me com o seu amor e carinho, ou simplesmente estiveram apenas a um telefone de distância sempre que necessário. A eles o meu mais profundo obrigado, pois este trabalho é tanto deles como meu.

RESUMO

A elaboração deste documento surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio, inseridas nos 3º e 4º semestres do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio foi desenvolvido no colégio Salesianos de Mogofores, com a turma A do 7º ano, do 3º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento é realizada uma descrição do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2016/2017 enquanto professor estagiário, uma análise reflexiva das práticas e procedimentos, contribuindo para a aquisição de competências profissionais e pessoais enquanto docente. O relatório está estruturado da seguinte forma: i) Contextualização da prática desenvolvida; ii) Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; iii) Aprofundamento do tema-problema. O primeiro capítulo expõe as expectativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico e a caracterização das condições para a realização do mesmo. No segundo capítulo são referenciadas as decisões tomadas e as respetivas reflexões acerca da sua validade e pertinência, dando lugar a uma análise crítica da prática pedagógica desenvolvida. Ainda neste ponto, são referenciados os projetos e parcerias educativas realizados, assim como as atividades de organização e gestão escolar. Por fim, é abordado o tema problema – *“a visão de (in) disciplina em contexto escolar religioso: estudo comparativo entre professores e alunos”*, desenvolvido ao longo do estágio pedagógico, através da realização de um questionário, onde foram analisadas as conceções de (in)disciplina, segundo a opinião dos professores e alunos da turma A do 7º ano do Salesianos de Mogofores.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Prática Pedagógica; Análise Reflexiva; Indisciplina Escolar.

ABSTRACT

The elaboration of this document arises within the scope of the curricular units of Teaching Training and Final Report of Teaching Training, inserted in the 3rd and 4th semesters of the Master Degree in Teaching Physical Education for Elementary and High School, from Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. The teaching training occurred at Salesianos de Mogofores high school, with class A of the 7th year of the 3rd cycle of elementary education. This document describes the work developed during the academic year 2016/2017 as a trainee teacher, a reflective analysis of my practices and procedures, contributing to the acquisition of professional and personal skills as a teacher. The report is structured as follows: i) Contextualization of the practice developed; ii) Reflective analysis on pedagogical practice; iii) Deepening the problem topic. The first chapter exposes the initial expectations regarding the teaching training and the characterization of the conditions for the accomplishment of the same. The second chapter references the decisions taken and the reflections about their validity and pertinence, giving rise to a critical analysis of the pedagogical practice developed. The projects and educational partnerships carried out, as well as the activities of school organization and management, are also exposed in the second chapter. Finally, the problem topic - "the vision of (in)discipline in a religious school context: a comparative study between teachers and students", developed along the teaching training, through a questionnaire, where the concepts of (in)discipline, according to teachers and students of the class A of the 7th year of the Salesianos de Mogofores.

Keywords: Teaching Training; Physical Education; Teaching Practice; Reflective Analysis; School Indiscipline.

SUMÁRIO

RESUMO.....	V
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1. Expectativas iniciais em relação ao estágio	2
2. Plano de formação individual	3
3. Caracterização das condições de realização	4
3.1. Caracterização do estabelecimento de ensino	4
3.2. Caracterização do grupo de educação física	6
3.3. Caracterização da turma 7ªA	6
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	8
4. Atividades de ensino aprendizagem.....	8
4.1. Planeamento	8
4.2. Realização	20
4.3. Avaliação.....	24
5. Atitude Ético Profissional	27
6. Projetos e Parcerias Educativas	28
7. Organização e Gestão Escolar	30
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA: “A VISÃO DE (IN)DISCIPLINA NUM CONTEXTO ESCOLAR RELIGIOSO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO 7ºANO”	33
8. Introdução... ..	33
9. Pertinência do estudo	33
10. Enquadramento teórico	34
11. Objetivo do estudo	36
12. Metodologia	36
12.1. Amostra	36
12.2. Instrumentos	37
12.3. Procedimentos	37
13. Resultados e discussão	38
13.1. Conceções de disciplina e indisciplina.....	38
13.2. Disciplina e indisciplina em contexto escolar	40
13.3. Práticas de ensino	47

14. Conclusões finais	50
CONCLUSÃO.....	53
BIBLIOGRAFIA	56
ANEXOS	62

Anexo I. Plano Anual 2016/2017

Anexo II. Modelo de Plano de Aula

Anexo III. Modelo de Relatório de Observação de Aula

Anexo IV. Critérios de Avaliação 3º Ciclo Educação Física do Salesianos de Mogofores

Anexo V. Exemplo de Grelha da Avaliação Diagnóstica

Anexo VI. Exemplo de Grelha da Avaliação Formativa

Anexo VII. Exemplo de Grelha da Avaliação Sumativa

Anexo VIII. Certificado Ação de Formação *Tag Rugby* e Iniciação ao Judo

Anexo IX. Certificado III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas

Anexo X. Certificado 6º Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo XI. Certificado VI FICEF

Anexo XII. Questionário sobre Indisciplina em Contexto Escolar: Professores

Anexo XIII. Questionário sobre Indisciplina em Contexto Escolar 3º Ciclo: Alunos

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1. "A disciplina visa sobretudo..." (%)	38
Gráfico 2. "A disciplina está sobretudo associada a:" (%)	39
Gráfico 3. "O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:" (%).....	40
Gráfico 4. "São fatores de indisciplina..." (%)	43
Gráfico 5. Frequência com que os professores se deparam com indisciplina (%)	44
Gráfico 6. Aumento da indisciplina segundo a amostra docente (%).....	44
Gráfico 7. Infrações disciplinares segundo a amostra dos docentes (%).....	46
Gráfico 8. Infrações disciplinares segundo a amostra dos alunos (%)	47
Gráfico 9. Opinião da amostra dos alunos sobre os castigos aplicados (%).....	49
Gráfico 10. Frequência de casos indisciplina com que os alunos se deparam (%).....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FB – Feedback

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

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JR – Jogos Reduzidos

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

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PAA – Plano Anual de Atividades

PIQA – Projeto Individual Quinzenal de Aprendizagem

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SM – Salesianos de Mogofores

UD – Unidade(s) Didática(s)

INTRODUÇÃO

No âmbito do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi realizado o Estágio Pedagógico no Salesianos de Mogofores Colégio, acompanhando a turma do 7ºA, com a orientação do Dr. Diogo Simões e com a supervisão da Profª Doutora Elsa Silva. O presente relatório final deste estágio é uma abordagem reflexiva das experiências vividas e das aprendizagens adquiridas durante o processo de intervenção pedagógica.

Segundo Silva (2009) a reflexão é uma “arma” primordial na no desenvolvimento da profissional idade docente, referindo “(...) é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática construindo através da reflexão novos saberes”.

Segundo Piéron (1996) o estágio de ensino no meio escolar é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino.

Os estudantes em situação de estágio curricular supervisionado encontram-se numa situação diferenciada e muito particularizada. Por um lado, ainda são estudantes universitários, por outro lado, são professores, tendo responsabilidade pelo ensino (Pereira, 2008).

Este relatório tem como principal objetivo descrever todo o processo de intervenção pedagógica realizada durante o ano letivo, procurando realizar um balanço e uma reflexão crítica de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho está incluído o tema problema – *“a visão de (in) disciplina em contexto escolar religioso: estudo comparativo entre professores e alunos”*, desenvolvido ao longo do estágio pedagógico, através da realização de um questionário em espelho, onde são analisadas as conceções de (in)disciplina, segundo a opinião dos professores e alunos da turma A do 7º ano do Salesianos de Mogofores.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas iniciais em relação ao estágio

Braga (2001) refere que “o primeiro ano de prática profissional é um encontro com a realidade docente em que a imagem idílica de ser professor declina notoriamente face aos ditames realistas de uma prática vivida (...)”, mas ao mesmo tempo, o citado autor refere que “se os inícios profissionais são vividos como amargos e difíceis, também se regista uma vivência exploratória e gratificante”.

Desde criança foi-me proporcionado um ambiente de prática desportiva. Iniciei a prática desportiva federada, na modalidade de futebol, aos 6 anos de idade, e fui até ao escalão de sénior. Pratiquei também ténis e natação, ambos federados. No ensino universitário, segui a área de desporto e, posteriormente, frequentei um curso de treinador de futebol, modalidade onde desempenho essa função atualmente.

Após a conclusão da Licenciatura, seguiu-se a entrada no Mestrado via Ensino, onde iria concretizar um dos meus sonhos: ser Professor de Educação Física. Ao frequentar a licenciatura, mestrado e outras formações aprofundei e adquiri conhecimentos técnicos e competências que me ajudaram/ajudarão a evoluir na planificação, realização e avaliação no processo ensino/aprendizagem.

A expectativa ao frequentar o EP foi, sem dúvida, preparar-me para a futura prática docente, obtendo qualificação profissional através do diploma e adquirir aprendizagens ao longo da vida.

O meu papel, como professor, será ensinar, tendo como suporte a minha formação académica, investigação e reflexão permanente da prática educativa.

A minha atividade profissional foi exercida na escola. Esta instituição (da qual faço parte) tem como responsabilidade promover a todos os alunos, numa perspetiva de escola inclusiva, diversas aprendizagens que fazem parte do currículo e este, por sua vez, é necessário para o desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Roldão (2009), “A ação ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro”.

2. Plano de formação individual

Quando o educador possui o conhecimento dos fenómenos motivacionais, este organiza e orienta melhor o seu trabalho, promovendo um clima motivacional positivo e proporcionando situações que agradam ao grupo a quem se dirige, favorecendo, assim, um processo de ensino/aprendizagem mais eficaz (Cid, 2002).

O desempenho como professor, foi ensinar tendo como suporte a minha formação académica, investigação e reflexão da prática educativa.

A minha atividade profissional foi exercida no Salesianos Mogofores Colégio. Esta instituição tem como responsabilidade promover aos alunos, numa perspetiva de escola inclusiva, diversas aprendizagens que fazem parte do currículo e este, por sua vez, é necessário para o desenvolvimento integral do aluno.

Foi minha intenção promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, levando-os a terem um papel ativo na apreensão das diferentes aprendizagens, isto é, tentarei ensinar a serem pensadores, criativos, argumentadores... e não meramente repetidores de informação. Ao longo das experiências vividas neste colégio verifiquei que foi um ótimo estabelecimento de ensino para desenvolver competências muito desafiantes para a minha futura profissão.

Segundo Nunes (1995) o professor, de forma a organizar, controlar e orientar a aula deve ter conhecimento de quais as motivações a promover nos alunos para a prática desportiva.

Foi minha pretensão no decorrer deste tempo proporcionar atividades e estratégias as mais variadas possíveis para que os alunos se sentissem motivados face a esta área e que possa adequar a minha intervenção de acordo com a motivação e interesse de cada aluno.

Desde o primeiro contacto que tive com o colégio, fiquei bastante impressionado positivamente, porque foi uma realidade um pouco diferente de uma escola pública. Não obstante, de ter encontrado pessoal docente e não docente bastante hospitaleiro e recetivo às minhas opiniões.

Desde o primeiro dia, que me deparei com uma excelente comunidade escolar desde pessoal discente, não docente e docente, sempre com boa disposição e simpatia, colaboraram oportunamente quando solicitados. Esta troca de experiências, conhecimentos e vivências foram extremamente gratificantes e cruciais para o desempenho profissional e espero continuar a colaborar com a comunidade educativa em tudo o que necessário. Tenho plena consciência que vivi experiências únicas, que noutras escolas não teria oportunidade de viver.

Considerando que foi, a minha primeira experiência como docente, surgiram algumas dificuldades, no entanto estas foram, ao mesmo tempo, promotoras de oportunidades de

melhoria que me irão tornar um melhor profissional. A colaboração do GEF do SM constituído pelos colegas Vinícius Pires e Tiago Correia, pelo Dr. Diogo Simões, e pela Dr.^a Ana Petra Santos foram cruciais para que as referidas dificuldades fossem superadas.

3. Caracterização das condições de realização

3.1. Caracterização do estabelecimento de ensino

O EP foi desenvolvido no SM em Anadia, na freguesia de Mogofores. O SM, criado em 1938, assume-se como uma escola católica que se inspira nos valores do Evangelho, ao serviço da Região Bairradina, nomeadamente do Concelho de Anadia, dedicando-se fundamentalmente à educação da juventude.

Este colégio estava inserido na rede Salesiana de escolas, presente nos cinco continentes, sendo uma congregação religiosa, que exerce a sua ação educativa sobretudo junto dos jovens. Em Portugal, a rede Salesiana era composta por escolas em vários pontos do país: Estoril, Évora, Vendas Novas, Funchal, Lisboa, Manique, Poiares, Porto e Mogofores, tendo estes três últimos contratos de associação com o Estado.

As escolas Salesianas são instituições populares, livres e abertas a todas as classes sociais, onde se educa em dinâmica relacional e de partilha, mediante um Projeto Educativo específico inspirado no humanismo cristão no qual participam de forma corresponsável todos os membros da Comunidade Educativa: Encarregados de Educação, Educadores (Salesianos, Docentes, Funcionários) e Alunos.

Inspirada no modelo educativo de D. João Bosco, o Sistema Preventivo, a Escola Salesiana procurava ser “casa que acolhe, paróquia que evangeliza, escola que forma para a vida e lugar de encontro entre amigos que sabem viver em alegria.

O projeto educativo do SM encontrava-se centrado na relação professor-aluno aliada à trilogia preventiva Salesiana (Razão, Religião e Coração), onde o seu principal objetivo passava pela formação de “Bons Cristãos e Honestos Cidadãos”.

Esta escola assumia valores e crenças católicas, onde podemos identificar vários fatores que diferenciam o SM da maioria das escolas. Diariamente, antes do primeiro tempo da manhã, era realizado um momento de formação, reflexão e oração designado por “Bom Dia”.

No SM existia um processo de acompanhamento dos alunos, particularmente interessante, designado por tutorias.

As tutorias consistiam no acompanhamento de um grupo de alunos, de uma forma informal através do diálogo, num contexto alheio à sala de aula, de forma a identificar possíveis problemas com necessidade de uma intervenção por parte do corpo docente do colégio.

Um outro aspeto que caracterizava o SM era a proximidade afetiva existente entre os alunos e os professores. Os alunos mantinham um contato próximo com a maioria dos professores, fora do contexto da sala de aula, nos intervalos escolares, vivendo uma partilha de momentos. Funcionava todo um sistema preventivo preconizado pelo fundador, D. João Bosco. A nossa vida na escola, ia muito mais para além de lecionação de aulas. A grande vantagem de estar mais próximos dos alunos, foi conseguir motivá-los, para as nossas aulas práticas.

No ano letivo de 2016/2017, o colégio possuía 161 alunos em idade de escolaridade obrigatória, 17 professores, 10 assistentes operacionais e uma psicóloga.

O edifício apresentava-se num bom estado de conservação, tendo equipamento e material adequado às necessidades, com um número de salas de aula suficientes para o número de alunos, todas elas equipadas com um quadro interativo e um computador com ligação à internet.

No que diz respeito à prática da disciplina de EF, o SM detinha um pavilhão gimnodesportivo (renovado durante o ano letivo) e um recinto exterior que incluía um ringue de futebol com piso de relva sintética, dois campos de basquetebol, um campo de voleibol e ainda uma sala, para a prática de ténis de mesa.

O pavilhão supracitado sofreu obras de remodelação nomeadamente no teto e no piso. Em termos materiais, a escola encontra-se muito bem equipada, não faltando qualquer material para lecionarmos as modalidades planeadas.

Os recursos temporais reservados para a disciplina de EF eram de um bloco de noventa minutos e um de quarenta e cinco minutos, por semana. No caso da turma lecionada, 7ªA, as aulas foram realizadas no terceiro e quarto tempo de segunda-feira, das 10h00 às 12h00, e no quinto tempo de quarta-feira, das 12h00 às 12h45.

O colégio estava inserido no concelho de Anadia, uma cidade com bastante cultura desportiva. Era uma cidade bastante ativa, sendo dinamizados inúmeros torneios, pelas várias escolas, associações e coletividades, onde o futebol e o basquetebol eram os desportos eleitos pela grande parte das mesmas, sendo o basquetebol uma forte referência na escola.

Esta instituição valorizava imenso o desporto e a atividade física. Os alunos tinham uma prática desportiva regular nos intervalos usufruindo da companhia dos professores e dos colegas. Para além disso participavam em torneios, onde aplicavam os conteúdos abordados

nas aulas de EF e conviviam de uma forma saudável, como por exemplo: torneios de basquetebol, *Tag-Rugby*, ténis de mesa, badminton (em finais de período, festas religiosas, datas marcantes).

3.2. Caracterização do grupo de educação física

O grupo de EF do SM era constituído por Dr. Diogo Simões e Dr.^a Ana Petra Santos e pelo Núcleo de Estágio de Educação Física, David Silva, Vinícius Pires e Tiago Correia.

O facto de conhecer os colegas do NEEF desde os tempos do MEEFEBS, onde realizámos alguns trabalhos de grupo, foi uma mais-valia para a integração no grupo e para que este resultasse com êxito.

Assim, o nosso NEEF funcionou como uma equipa de uma forma, coesa, unida e cooperante. A cooperação e a interajuda entre os professores estagiários foram constantes ao longo do ano, colaborando no planeamento de diversas aulas, tendo-nos encorajado e incentivando mutuamente de forma a participar ativamente em todo o processo educativo.

Esta cooperação e companheirismo também nos permitiu organizar o trabalho de forma a planear e colocar em prática os vários projetos desenvolvidos durante o ano letivo, envolvendo-nos com toda a comunidade educativa, contribuindo, assim para o desenvolvimento das nossas competências.

Foi possível lecionar algumas aulas de outras turmas, vivenciando outros desafios pedagógicos e aprimorando as minhas competências.

É de salientar todo o apoio e colaboração, desde o primeiro dia, do professor orientador Dr. Diogo Simões, que demonstrou sempre disponibilidade para orientar todas as atividades a desenvolver ao longo do EP. Com frequência realizava a monitorização, contribuindo e incentivando para superar as dúvidas/dificuldades que iam surgindo.

3.3. Caracterização da turma 7ºA

A caracterização da turma foi elaborada com base nas fichas biográficas preenchida pelos alunos e respetivos encarregados de educação, no início do ano letivo.

A turma A, do sétimo ano do SM era constituída por vinte e quatro alunos, dezoito alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino, destes vinte quatro alunos, apenas um era repetente no 7º ano.

A média de idades era de 11,83 anos, sendo que a maioria se concentrava nos 12 anos. No decorrer do segundo período um aluno foi transferido para outra escola e entrou uma aluna nova, oriunda do Luxemburgo.

Tratando-se de uma turma do 7º ano, a grande maioria dos alunos frequentava o SM há pelo menos dois anos, vinte e dois alunos concluíram o 2º ciclo no SM, apenas dois entraram pela primeira vez no colégio.

Relativamente ao percurso escolar, a turma possuía um aluno repetente do ano anterior. Vinte elementos da turma nunca sofreram retenções ao longo do seu percurso escolar, dois sofreram retenções no 6ºano e um no 3º ano. Dos vinte e quatro alunos, quatro possuíam necessidades educativas especiais.

No que concerne ao local de residência dos alunos, verificámos que quinze alunos habitavam no concelho de Anadia, dois no concelho de Águeda, dois no concelho de Oliveira do Bairro, um no concelho de Pampilhosa e quatro no concelho de Mealhada.

Os alunos oriundos de Águeda percorriam 50 quilómetros diariamente (ida e volta) para se deslocar para o SM, enquanto Pampilhosa, Oliveira Bairro e Mealhada são localidades que ficavam sensivelmente a 20 quilómetros (ida e volta), ou seja, demoravam entre 10 a 15 minutos de manhã para chegar a escola.

Relativamente ao agregado familiar da turma não se verificava a existência de alunos que habitavam em instituições ou fora da presença dos pais. Destaque para dois casos, um aluno que habitava só com os dois avós, e outro, que habitava com nove pessoas no seu agregado familiar.

No que diz respeito a problemas de saúde, existia uma aluna que tinha algumas dificuldades visuais e uma doença crónica: escoliose idiopática, que não permitia realizar EF de forma regular, tendo de adaptar conteúdos e avaliações.

Apesar de se tratar de uma turma em início de ciclo e sem contrato de associação com o Estado (isto é, os pais pagavam uma mensalidade), o nível socioeconómico das famílias era essencialmente médio-baixo.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4. Atividades de ensino aprendizagem

Implicava a execução de três tarefas essenciais: *i) Planeamento; ii) Realização; e iii) Avaliação.*

4.1. Planeamento

O planeamento era uma das ferramentas mais importantes no processo pedagógico, logo deveria ser o mais eficaz e eficiente possível. Toda a prática docente devia ser estruturada segundo uma lógica coerente e planeada ao longo do ano letivo. A planificação, era assim indispensável para que o ato educativo usufrísse de um carácter construtivo, para que houvesse uma sistematização do conhecimento, e para que as metas programáticas fossem atingidas e mais facilmente avaliadas.

O planeamento no âmbito escolar envolve um processo de reflexão e decisão, organizado por várias fases de forma a possibilitar maior controlo e organização dos acontecimentos (Sebastião e Freire, 2009).

Segundo Bento (2003) planificar significa, “planear as componentes do processo de ensino aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas essenciais das tarefas e processos pedagógicos”.

Desta forma, segundo o mesmo autor, o planeamento para as aulas de EF deve conferir uma organização metodológica, relativa às indicações programáticas (objetivos, tarefas, conteúdos) e considerar as condições locais (pessoais, materiais e temporais) principalmente em relação à turma (Bento, 1987).

De uma forma mais concreta, Bento (2003) refere que o planeamento se encontra dividido em três níveis de aplicação, sendo estes o planeamento a longo prazo (Plano Anual), planeamento a médio prazo (Unidades Didáticas) e planeamento a curto prazo (Plano de Aula). No SM o GEF constituiu, ainda, um momento intermédio de planeamento, denominado por Quinzenas.

4.1.1. Plano anual

De acordo com Bento (2003), o plano anual é a primeira etapa do planeamento do processo de ensino-aprendizagem, onde são mencionados, os objetivos a desenvolver e os conceitos referentes à organização do processo de ensino, no decorrer de um ano letivo.

Ainda segundo o mesmo autor, o planeamento anual possui um conjunto de princípios que vai ao encontro da essência do ensino e de todas as formas que temos para proporcionar um desenvolvimento nos alunos muito bem sustentado.

O plano anual dizia respeito ao planeamento de todas as atividades e tarefas que se realizaram durante o ano letivo, indicando também a carga horária para cada UD. Neste documento estavam inseridos os objetivos a atingir para os domínios cognitivo, psicomotor e sócio afetivo.

Este planeamento teve em conta o Plano Anual de Atividades da instituição, onde eram previstas as atividades para toda a comunidade escolar. Ao longo do ano letivo, foram realizadas diversas atividades, onde os alunos colocaram em prática os conteúdos abordados nas aulas de EF, incluídas no PAA.

A decisão das UD a abordar e dos objetivos a estabelecer foi realizada pelo GEF. Sempre que necessário foram reajustadas as modalidades a lecionar, bem como o número de aulas destinado a cada uma delas. Sendo, assim, este documento esteve sujeito a alterações de forma a atingir os objetivos pretendidos.

O SM começou os trabalhos de remodelação do pavilhão gimnodesportivo no início do ano letivo, fator este que levou à modificação do planeamento. Esta situação levou a um reajuste permanente do planeamento.

O referido planeamento foi sustentado pelo Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo, tendo em conta os recursos espaciais, materiais e temporais disponíveis.

Foi elaborado, após uma análise do contexto em que o SM estava inserido quer a nível económico, cultural, desportivo quer ao nível das características da turma. A caracterização da turma foi disponibilizada no primeiro conselho de turma, sendo, no entanto, aconselhável o seu reajuste de acordo com as alterações verificadas nos elementos constituintes da turma. O facto de existir somente uma turma na prática de EF, facilitou o trabalho de planeamento, pois não carecia rotação de espaços, permitindo assim ao professor uma maior facilidade, na utilização dos recursos espaciais (ver Anexo n.º I).

Bento (2003) refere ainda que a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e na sua realização prática.

No presente ano letivo, foram abordadas as seguintes modalidades: Atividades Rítmicas e Expressivas, Basquetebol, Futebol, Ginástica de Solo, Andebol, Capacidades Físicas, Bitoque Rugby, Ginástica de Aparelhos e Voleibol.

4.1.2. Unidades didáticas

Segundo Bento (1998), as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida em que apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento do professor e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade.

“Um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.” (Bento, 2003).

Cada UD elaborada no decorrer do EP possuía a caracterização e história da modalidade, os conteúdos técnicos e táticos a abordar, os recursos disponíveis, a definição dos objetivos e das estratégias de ensino, a extensão e sequenciação dos conteúdos, as progressões pedagógicas, a definição dos processos avaliativos e a bibliografia. No final de cada UD, foi realizada uma reflexão sobre a mesma, onde foram referidos os aspetos positivos/negativos, estratégias utilizadas e oportunidades de melhoria para futuras práticas.

Em cada avaliação diagnóstica, foi construída uma grelha de observação que se baseou nos conteúdos do PNEF do 3º Ciclo. Os parâmetros de avaliação utilizados foram a atitude, a tática e a técnica, pois, sendo uma avaliação diagnóstica, pretendia-se incluir os três domínios (psicomotor, sócio afetivo e cognitivo). Esta avaliação permitiu determinar os conhecimentos dos alunos, para posteriormente selecionar os conteúdos a abordar.

Tendo em conta os conteúdos programáticos a abordar, os objetivos comportamentais terminais e o número de aulas previsto, foi elaborada uma extensão e sequência dos conteúdos a aplicar ao longo da UD.

Apesar de, eventualmente, poder sofrer alterações, a extensão e sequência dos conteúdos não deixou de ser relevante. Proporcionou um enriquecimento e segurança da nossa atividade

pedagógica, evitando a improvisação e garantindo uma organização mais metódica e detalhada dos conteúdos a ensinar.

Sendo assim, segundo Bento (2003): “As unidades didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Relativamente às estratégias de ensino adotadas ao longo das diferentes UD, privilegiámos uma aprendizagem cooperativa entre os alunos, com um espírito de entreajuda essencial para a sua evolução. Esta cooperação existente na disciplina de EF vai ao encontro da missão definida pela Fundação Salesiana, sendo uma ferramenta imprescindível na extinção da exclusão, da indisciplina e da discriminação.

No que concerne ao domínio cognitivo e controlo da compreensão por parte dos alunos, foi utilizado, frequentemente, o inquérito oral como estratégia de ensino, incentivando os alunos a estarem constantemente atentos, face à eventualidade do professor colocar uma questão.

Por outro lado, no que diz respeito às modalidades coletivas, foram privilegiados os exercícios aproximados do contexto de jogo real, utilizando exercícios analíticos apenas como meio de ativação específica. Para além disso, nos JDC, estimulámos a cooperação nas situações de jogo, formando equipas heterogéneas e colocando regras que privilegiavam o jogo em equipa.

Relativamente às modalidades individuais, foram realizados exercícios próximos da execução global. Para além disso, procurámos dotar os alunos de um poder de decisão inclusivo, onde os próprios se deveriam inserir num determinado nível de competência, de acordo com as suas capacidades.

Relativamente às UD de Atividades Rítmicas e Expressivas e de Capacidades Físicas, foi necessário reformular o planeamento, devido às obras no pavilhão gimnodesportivo do colégio durante o primeiro período letivo. Como solução, foram proporcionadas algumas aulas de Dinâmicas de Grupo no pátio e na sala de aula. Sendo assim, planeámos atividades lúdicas de troca de conhecimentos relativos à criatividade e velocidade de raciocínio. Devido à componente lúdica destas aulas e ao grande contacto com os alunos, estas contribuíram para um fortalecimento de laços e para a união de grupo.

Elaborámos uma coreografia para a realização de um *flashmob* a apresentar numa cerimónia festiva no colégio. A coreografia foi realizada pelo NEEF, tendo os ensaios decorridos durante as primeiras semanas de aulas, nos intervalos e nas horas de almoço.

No que concerne às UD dos JDC (Basquetebol, Futebol, Voleibol), decidimos iniciar a aula dividindo os alunos de forma heterogénea. Deste modo, os alunos com maior capacidade técnico-tático motivavam os alunos com menor capacidade. Posteriormente, eram divididos por níveis de desempenho, facultando a oportunidade a todos os alunos de executar as tarefas propostas de acordo com as suas capacidades. Os JDC são segundo Caillois (1958) “atividades lúdicas de grande prazer, regidas por regras institucionalizadas”.

Este tipo de ensino por níveis de desempenho teve o objetivo de ir ao encontro das características diversificadas dos alunos, tendo em conta a sua progressão e evolução adequadas. Pessoalmente, considero que o ensino por níveis facilita a concretização das tarefas perante as dificuldades dos alunos, ajustando-as de acordo com as suas potencialidades.

É de salientar que é importante ir ao encontro das necessidades dos alunos e permitir uma aprendizagem equitativa a todos, independentemente da escolha por grupos heterógenos ou homogéneos. Ambos podem surtir efeito dependendo da modalidade, da situação, dos próprios alunos e dos objetivos a atingir.

Os JDC caracterizam-se pela aciclicidade técnica, por solicitações e efeitos cumulativos morfológico-funcionais e motores e por uma intensa participação psíquica (Teodorescu, 1977).

Nas aulas, partíamos, essencialmente, do contexto de jogo, onde existe cooperação direta com os companheiros da equipa e oposição aos adversários, evitando assim situações “fechadas” e analíticas (Tavares, 1996). O aluno precisa de executar eficazmente a ação e para isso necessita da técnica, mas não da técnica descontextualizada. Também recorremos, com alguma frequência, aos JR selecionando tarefas direcionadas para o objetivo final, que era o jogo formal.

Os JR caracterizam-se por integrarem um número de alunos e espaço adequados, isto é, contêm um menor número de alunos, permitindo a continuidade das ações, assim como o domínio preceptivo no aumento da frequência dos contactos nas bolas de cada aluno (Vasques, 2005). Segundo Jones e Drust (2007), Katis e Kellis (2009) a redução do número de jogadores e do espaço de jogo provoca um aumento significativo da ocorrência dos indicadores técnico-táticos. Estes autores realçam alguns comportamentos manifestados, como o aumento do número de intervenções no jogo; o desenvolvimento técnico-tático e estratégico e o aumento do número de passes, receções, interceções e golos/cestos/pontos, ou seja, um aumento de ações com sucesso.

Tendo em consideração o material, as infraestruturas, o contexto escolar e o nível de compreensão dos alunos, optámos pelos JR pelos benefícios técnicos que são proporcionados.

Em consequência do maior número de contactos com a bola, existem mais oportunidades de remate e golo, que são componentes extremamente motivacionais para as crianças.

Este tipo de jogos foi idealizado para desenvolver as habilidades técnicas, a leitura tática e a tomada de decisão (Gabbett e Mulvey, 2008). Foram, frequentemente, utilizadas várias bolas em torno do campo para assegurar a continuidade do jogo.

Na UD de Basquetebol, os elementos que eram essenciais para jogar o jogo, após introduzidos, estiveram sempre presentes ao longo de toda a UD. Segundo Graça (2007), “A modalidade de Basquetebol, sendo um JDC, constitui conteúdo obrigatório do programa de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico”. Enquanto jogo de invasão e de cooperação/oposição, contém um enorme potencial educativo para ser utilizado na escola.

Uma vez que a turma era detentora de alunos federados em Basquetebol, alguns foram incluídos como agentes de ensino nas demonstrações dos exercícios, assumindo-os como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Na parte final das aulas, realizávamos jogo 3x3 (em modo campeonato entre a turma, com as equipas definidas desde a primeira aula) em meio-campo. Para que as aprendizagens fossem ricas, deviam ser contextualizadas e o jogo é extremamente motivacional para os alunos.

Optámos por realizar um campeonato de forma a promover a competitividade na turma. Para além disso, economizávamos bastante tempo na organização, dado que os alunos já conheciam as equipas, resultando em bastante tempo de prática e minimizando as perdas. De referir, que na UD de Futebol, também foi criado um campeonato com as mesmas equipas do início ao fim da UD. Para melhorar a qualidade da aprendizagem, nestas situações jogadas, o *feedback* era direccionado para os princípios que pretendíamos trabalhar. Quando algum aluno evidenciava algum erro muito grave nestes gestos, o *FB* era direccionado para a correção desse erro.

Quando iniciámos a UD de Ginástica de Solo, tivemos de adaptar a planificação inicialmente prevista, tendo em conta que as obras no pavilhão ainda não estavam concluídas. Apesar de, não ter sido a sequência idealizada, foi possível de realizar, dado que se tratava de uma modalidade possível de praticar numa sala. Antes da atividade, foram realizados vários exercícios e alongamentos de intensidade moderada com objetivo de melhorar a transição do estado de repouso para o de atividade. A ênfase no início de uma aula deveria ser no aumento gradual do nível de intensidade, até que fosse atingido o estado adequado. Optou-se pelo planeamento das aulas por estações gímnicas, possibilitando ter um menor número de alunos concentrados num determinado espaço e, conseqüentemente, um maior empenho motor por

parte dos mesmos. Desta forma, a nossa movimentação foi facilitada, assim como o fornecimento de *FB*.

A primeira tarefa de cada aula da UD de Ginástica de Solo consistiu num aquecimento dinâmico, onde os alunos imitavam o professor. Este aquecimento tinha como objetivo mobilizar os principais músculos e articulações solicitados na prática da ginástica e preparar o organismo para o esforço, de forma a prevenir lesões. Na parte fundamental, trabalhamos os elementos gímnicos e exercícios de equilíbrio e flexibilidade.

Depois de um esforço intenso, como o realizado nesta modalidade, há a necessidade de compensar a atividade. Deste modo, era necessário existir um momento de relaxamento, quer das principais articulações e músculos solicitados, quer da parte psíquica.

Tentei organizá-los formando grupos de três elementos, juntando os que apresentam bom comportamento com aqueles que revelam comportamentos mais desviantes, de forma a proporcionar de igual forma, a prática de todos os alunos da turma.

Todas as ajudas, os *FB* e apreciações que os alunos partilharam contribuíram para um ambiente de aprendizagem diferente do tradicional ensino de reprodução. Neste contexto, não provinha do professor toda a informação e saber.

De salientar que o fato de os alunos estarem a criar produtos não só para o professor, mas para os seus colegas de turma, envolvia-os ainda mais nas tarefas. Outro dos aspetos que tentei estimular, aproveitando a modalidade e os moldes das aulas, foi a cooperação entre todos os alunos. O trabalho de grupo, ajudas aos colegas na execução dos elementos gímnicos e a colocação constante de objetivos para os grupos estimulou nos mesmos, um constante trabalho em equipa na perseguição das metas definidas para as aulas.

De referir ainda que, nesta UD, a sequência de conteúdos foi alterada, pois os alunos regressaram de férias (Natal) e muitos tinham esquecido os conteúdos, tendo sido necessária uma revisão.

No final das aulas de Ginástica de Solo, questionávamos os alunos sobre os elementos gímnicos. Na última aula do 1º período, foi realizado um “*Mannequin Challenge*”, como momento de descontração e de fortalecimento do grupo.

Relativamente à UD de Ginástica de Aparelhos, o método de estilo de ensino por tarefa foi o mais utilizado. Os alunos estavam organizados por grupos heterogéneos, distribuídos por diferentes estações gímnicas de forma organizada e disciplinada. Este método revelou-se uma boa escolha, dado que os alunos repetiam constante os diferentes elementos.

Utilizámos como agente de ensino os alunos dotados de maior capacidade de execução técnica, como estratégia motivadora para esta UD. Para além de exemplificarem os movimentos, auxiliavam também nas ajudas, ficando munidos de autonomia, conhecimentos sobre componentes críticas dos diversos elementos e as suas condições de segurança.

A UD de Capacidades Físicas foi lecionada no início do segundo período, após a concretização da unidade de Ginástica de Solo, onde foram utilizadas algumas atividades de preparação para os testes de “*Fitnessgram*”. Ao longo do ano letivo, foram realizadas algumas atividades de Capacidades Físicas durante as outras modalidades (nomeadamente técnicas de corrida, força dos membros superiores e inferiores).

Relativamente à UD de Andebol, foi privilegiada a criação de grupos homogêneos. Esta estratégia revelou-se benéfica para a totalidade da turma, uma vez que o nível de proficiência demonstrado pelos diferentes alunos era bastante próximo. Também ocorreu na UD de Bitoque *Rugby*.

Como a turma era numerosa (24 alunos), senti que nem sempre consegui estar presente para ajudar a solucionar os problemas daqueles que sentiam maiores dificuldades de aprendizagem.

Uma vez que esta modalidade foi abordada pela primeira vez e tendo em conta as dificuldades sentidas pelos alunos na manipulação do objeto de jogo (bola), os conteúdos referentes às habilidades técnicas foram introduzidos através de exercícios critério analíticos (por exemplo: trabalhar os passes dois a dois, uma vez que a maioria da turma se encontra num nível básico).

No aquecimento, foram utilizados jogos pré-desportivos, dado serem formas de jogo simplificadas, através dos quais se manipulava as condições de prática e os conteúdos a ensinar, simplificando as exigências táticas à capacidade cognitiva e motora dos alunos. Foi, ainda, uma maneira mais dinâmica e lúdica de começar a aula.

De seguida, demos início à UD de Bitoque *Rugby*. De acordo com o programa de Educação Física definido para o 3º ciclo, a modalidade a abordar seria o *Rugby*, mas, tendo em conta as suas características, surge o Bitoque *Rugby*, como forma de introdução desta modalidade na escola.

Os conteúdos que a modalidade requeria não eram elevados. No entanto, sendo uma modalidade de iniciação e tendo em conta o número de aulas previstas, nem todos foram selecionados. Ainda assim, aqueles que estiveram presentes nesta UD foram suficientes para

que os alunos compreendessem e adquirissem uma base que possibilitasse, mais tarde, aprofundar e melhorar a prática do Bitoque e a iniciação ao *Rugby*.

Inicialmente, foram realizados exercícios lúdicos e exercícios critério para manipulação de bola, uma vez que esta modalidade era uma novidade para alguns, e o objeto (bola) do jogo é diferente de todos os outros.

Posteriormente, foram introduzidos a corrida com bola e os princípios ofensivos/defensivos (apoiar e avançar), de forma a permitir uma fácil aprendizagem e compreensão da dinâmica do jogo. Por último, surgiu a defesa individual que, sendo um conteúdo presente em modalidades já abordadas, possibilitou o *transfer* de outras modalidades.

Desde cedo, foi criado um clima muito positivo nas aulas de competitividade e motivação para a realização das tarefas de grupo e de JR de 4x4 ou 3x3.

Segundo Paes (2001), “a utilização dos JR, favorecem também as situações de jogo, pois possibilitam aos alunos adquirir as competências e habilidades necessárias para uma melhor compreensão do jogo formal, através de um conjunto de ações técnico-táticas quer a nível ofensivo, quer a nível defensivo.”

Foram muitos os momentos marcantes e enriquecedores ao longo do estágio que, seguramente, não irei esquecer. Foi um ano com algum trabalho, mas também muito rico em aprendizagens tanto a nível pessoal como profissional.

Foram desenvolvidas várias competências, nomeadamente, a amizade e as relações interpessoais com os colegas e alunos. Mais do que ser um professor, tentámos orientar os alunos para as suas vidas futuras, dispondo de diferentes estratégias para os estimular e transferindo as aprendizagens da Educação Física para o seu dia-a-dia, através de valores, comportamentos adequados e respeito pelos colegas.

O contacto afetivo com os alunos da turma e do restante colégio, numa partilha de experiências, foi muito enriquecedor. Para além do rigor inerente às aulas, houve, também, momentos de descontração e divertimento nos intervalos.

Esta interação com os alunos era uma boa prática usada no colégio, que era baseada no sistema preventivo de D. João Bosco, um método educativo baseado inteiramente na razão e na bondade, onde os educadores deviam estar presentes fraternalmente no meio dos jovens, nos seus grupos ou atividades. O elemento fundamental da sua pedagogia (D. João Bosco) era a amabilidade, o empenho do educador como pessoa carinhosamente disponível e completamente dedicada aos educandos. Este sistema identifica-se com o espírito salesiano, que tinha como

objetivo o relacionamento interpessoal, que incluía um empenho particular que prima pelo amor, pela razão e pela religião.

É relevante observar a relação entre o aluno e professor junto ao clima que é estabelecido pelo professor, da sua relação de empatia com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos. Assim sendo, a participação dos alunos nas aulas é de suma importância, sendo uma forma de expressão dos seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências. (Gómez, 2000).

No início do ano letivo, foram propostas as regras para o bom funcionamento das aulas, os alunos foram-nas cumprindo, sempre numa boa relação professor/aluno. A relação que estabeleci com os alunos foi para além de professor-aluno, tendo como base a amizade e o respeito mútuo. Esta relação foi fruto do meu empenho e dedicação, mas também do grupo de alunos que encontrei: educados, respeitadores e muito entusiasmados pelas aulas de Educação Física.

Como prova disso, no final das aulas de EF, não tinham pressa para ir almoçar, optando por ficar comigo, quer a dialogar, quer na colaboração a arrumar o material, por tempo indeterminado. Com alguma frequência, aguardavam por mim para almoçar.

Devido a essas relações, fiquei com inúmeras competências e aptidões cruciais para o meu desempenho como profissional e cidadão.

Posso afirmar que sentia uma certa nostalgia por deixar os alunos no final do ano letivo. No entanto, fiquei com uma grande convicção: eles aprenderam muito, mas eu muito mais.

Segundo Miranda (2008), a relação do professor com o aluno “ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida”. A “barreira” construída durante as aulas entre o professor e o aluno, foi-se desmoronando nos intervalos e espaços exteriores, onde crescia uma relação de amizade.

4.1.3. Quinzenas

O plano anual nesta escola desfruída de uma particularidade de se subdividir em quinzenas, pois cada ciclo das UD definia-se por quinzenas. No entanto, poderia haver modalidades que durassem mais tempo que, essa referida quinzena.

No princípio de cada ano letivo, cada professor elaborava a Rota de Aprendizagem da(s) sua(s) disciplina(s). Esta rota consistia numa série coerente e sequencial de blocos de unidades de aprendizagem, subdivididas em objetivos. Assim, em cada quinzena eram propostos aos

alunos diferentes objetivos e tarefas a cumprir naquele espaço de tempo, sendo que estas tarefas são denominadas de PIQAS E T-15. Os Encarregados de Educação também tinham acesso aos documentos, que ficavam disponíveis *online*, onde poderiam monitorizar e auxiliar os seus educandos.

Para a disciplina de EF, embora fossem poucas as aulas destinadas para cada UD, o fato de os alunos terem contato com cada uma delas todos os anos, possibilitava que fossem privilegiados objetivos específicos. Assim, eram consolidados novos conhecimentos e habilidades motoras a cada novo contato com a modalidade, considerando o *transfer* motor observado entre determinadas modalidades.

Devido às referidas obras de remodelação do pavilhão gimnodesportivo do colégio, foram necessárias algumas adaptações aos T15 durante o decorrer do ano letivo. No entanto, tentámos manter as planificações próximas ao período de duas a três semanas para a transmissão dos conteúdos referentes a cada UD.

4.1.4. Plano de aula

Segundo Bento (2003), “Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como a aula deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais, como por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos.”

Desde o início do primeiro período que a elaboração de um plano de aula não constituiu, uma tarefa de grande complexidade, mas envolveu sempre preparação, organização, reflexão e pesquisa no sentido de selecionar as situações pedagógicas “para que os alunos estivessem motivados nas aulas e ansiassem sempre mais”. As justificações e reflexões dos planos de aula permitiram-nos evoluir sobre a maneira como pensávamos e adequávamos o processo de ensino aprendizagem ao aluno.

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.” (Bento, 1998). O plano de aula deveria ser elaborado tendo em conta o enquadramento com a UD, bem como uma justificação do porquê das opções tomadas. No cabeçalho do plano de aula constavam informações como: *i*) turma; *ii*) ano de escolaridade; *iii*) número de alunos; *iv*) data; *v*) ano letivo; *vi*) período; *vii*) horário da aula; *viii*) número de aula; *ix*) número de aula da UD; *x*) UD a lecionar; *xii*) função didática; *xiii*) professor; *xiv*) material

necessário; e xv) os objetivos da mesma. Cada plano de aula contemplava uma estrutura dividida em três partes: *i*) Parte Inicial; *ii*) Parte Fundamental; *iii*) Parte Final. Para cada tarefa destas três partes eram identificados os Objetivos Específicos, os Critérios de Êxito e os Estilos de Ensino (ver Anexo n.º II).

Nesta primeira fase utilizávamos exercícios de ativação cardiovascular e de mobilização articular, com intuito de preparar o organismo dos alunos para a atividade física, evitando lesões. Na parte inicial da aula antes de realizar um jogo lúdico, ou aquecimento específico, preconizávamos sempre uma corrida contínua, ou no pátio, ou dentro do pavilhão.

A corrida é uma excelente opção para o público jovem, visto que, para além de poder ser praticada em qualquer sítio, basta apenas um bom par de sapatilhas e os resultados podem ser notados num período curto de tempo: diminuição e controle do stress, redução da percentagem de gordura corporal, melhora da qualidade do sono, diminuição do colesterol, eficácia no controle do diabetes, aumento dos resultados escolar. (Heyward, 2004).

Na segunda parte da aula, na parte fundamental, Bento (2003) refere que é onde o professor é colocado à prova, pois é neste período que transmite os conteúdos para a concretização dos objetivos da disciplina. Assim, nesta fase da aula, tentámos criar uma organização lógica dos conteúdos a abordar em cada uma das aulas das diferentes UD.

Nas UD em que os alunos, não sentiam tão confiança com o objeto de jogo (bola) optámos por executar exercícios mais analíticos e posteriormente evoluir, progressivamente para exercícios mais complexos. Nas UD em que os alunos manifestavam maior segurança utilizámos maioritariamente, exercícios direcionados para situações concretas de contexto de jogo, partindo muitas vezes do próprio jogo. Os alunos sentiam-se mais motivados na realização destes exercícios, e a evolução era constante.

Na terceira fase da aula (parte final) era realizado o retorno à calma, que permitia aos alunos fazerem uma recuperação ativa. Segundo Cerca (1999), esta fase deverá ter a duração de 5 a 7 minutos e tem como objetivo diminuir a intensidade do esforço. Os movimentos realizados deverão ser de baixo impacto e de menor amplitude para diminuir gradualmente as frequências cardíaca e respiratória. Ceragioli (2008) defende que esta transição serve para passarmos de uma fase de esforço intenso para uma fase de esforço moderado e recuperar a nossa atividade fisiológica normal, sem que ocorram tonturas e náuseas.

Era realizado um balanço da atividade, utilizado como estratégia um questionário oral, para aferir os conhecimentos adquiridos e/ou dificuldades sentidas. Foi sem dúvida uma ferramenta pedagógica útil, pois através do questionamento conseguíamos verificar se os

conteúdos tinham sido adquiridos e consolidados pelos alunos. Segundo Moraes (2000), a atitude questionadora na aprendizagem está diretamente relacionada com a atitude pesquisadora, estabelecendo-se uma relação de partida e contrapartida, de pergunta e de informação, cada resposta podendo ser um questionamento que, se devidamente elaborado pelo professor, passa a constituir um verdadeiro desafio ao aluno.

4.2. Realização

Segundo Sidentop (1998), existem quatro dimensões referentes ao processo de ensino aprendizagem: i) a Instrução; ii) a Gestão; iii) o Clima; e iv) a Disciplina.

4.2.1. Instrução

A instrução dizia respeito à intervenção pedagógica no que concerne à comunicação da informação, por parte do professor, abrangendo o *FB*, o posicionamento, o questionamento a preleção e a demonstração.

Assim, toda a informação transmitida na aula de EF respeitou certos aspetos, transmitindo a informação de forma concisa e clara, direcionada ao aspeto fundamental, foi o lema que vinculou a instrução. A instrução foi sempre rápida, objetiva e compreensível, por isso não se perdeu muito tempo a iniciar as situações de aprendizagem, nem na transição de exercícios.

Para diminuir o tempo de instrução, uma estratégia, frequentemente, utilizada foi recorrer à demonstração, através de alunos com maior capacidade de execução, englobando assim os alunos como agentes de ensino, coautores da sua aprendizagem.

A instrução inicial era muito breve, focando-se apenas na organização e gestão da aula, com breves referências aos elementos a abordar ou aspetos específicos de segurança em cada um deles.

Tentámos ser claros na explicitação das tarefas, organizando-as de forma a fazerem sentido para os alunos tendo em atenção as diferentes características, adequando o discurso (através da utilização de terminologia adequada, limitando-se aos aspetos fundamentais para a realização das tarefas), de forma a que todos compreendessem.

Relativamente à intervenção junto dos alunos, durante o ano letivo, procurámos estar o mais presente possível, emitindo *FB* sempre que necessário, de forma a sentirem a nossa presença.

Sarmiento, (2004) salienta que o *FB* é toda a reação verbal do professor à performance motora dos alunos, com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como fez e/ou de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação.

Assim, o *FB* representava um fator essencial no aperfeiçoamento do desempenho do aluno, tendo a sua emissão de ser pertinente, podendo adotar um caráter informativo, afetivo, descritivo, prescritivo ou/e interrogativo, nunca esquecendo o reforço positivo.

Cadima, Leal e Cancela (2011), afirmam que “a utilização de questões abertas e que implicam o pensamento de maior complexidade cognitiva e o fornecimento constante de *FB* aos alunos parece caracterizar igualmente as práticas dos professores”. Ou seja, os professores no processo ensino aprendizagem devem colocar questões aos alunos, o que os estimulará no processamento e reflexão sobre os conteúdos lecionados enquanto ao proporcionar *FB*, os alunos são orientados na tarefa.

Segundo Rosado e Mesquita (2009), um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta. Na minha opinião, é importante ter o controlo da turma, pois se um aluno se distrair (bater bola no solo, distrair com o colega do lado enquanto o professor fala), basta uma simples intervenção através de um olhar mais fixo, ou de uma mudança do tom de voz, para o aluno intuitivamente alterar o seu comportamento.

A intervenção pedagógica foi muito relevante no sentido de levar os alunos a compreender o jogo, nomeadamente através da constante utilização de *FB* interrogativo. Muitas vezes as tarefas eram paradas para questionar os alunos acerca de problemas detetados, de modo a que estes refletissem e procurassem soluções para os resolver. Este questionário oral era normalmente direcionado para o grupo, mas também individualmente, em função das necessidades específicas de cada aluno. O questionamento era utilizado maioritariamente no final das aulas, por forma a averiguar se os alunos tinham adquirido os conteúdos.

4.2.2. Gestão

Atualmente, a escola é cada vez mais, o local onde os alunos permanecem muitas horas, onde aprendem, estudam, interagem com os amigos e colegas. Por isso, enquanto profissionais

da educação, devemos proporcionar aos alunos um espaço físico e um ambiente onde o bem-estar e o conforto sejam características essenciais, de modo a que os alunos se sintam bem e adaptados ao espaço onde estão inseridos (Teixeira e Reis, 2012).

Por gestão de sala de aula pode-se entender “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo” (Arends, 1995).

A gestão eficaz da aula tinha como finalidade o envolvimento ativo dos alunos na atividade, a manutenção da ordem e da disciplina, assim como o uso eficaz e controlado do tempo de aula. Segundo Rink (2006), gestão é “a promoção de um ambiente de aula e a sua manutenção, através do desenvolvimento de um comportamento apropriado e de uma envolvimento do aluno no conteúdo lecionado”.

No que concerne a esta dimensão, a estratégia utilizada foi a prévia formação de grupos de trabalho e de equipas, com o objetivo de ganhar tempo útil de aula. Outra estratégia foi distribuir, as possíveis origens de comportamentos desviantes e perturbação pelas várias equipas, de forma a estarem mais controlados, junto de alunos mais concentrados e com menos comportamentos de desvio.

Nas aulas de quarenta e cinco minutos, após terminar a corrida, distribuíamos as equipas pelos campos com grande celeridade. Esta estratégia aumentava em grande medida o tempo efetivo de prática na aula, não se verificando tempos inativos na aula.

Para evitar os comportamentos desviantes, tradicionais nos momentos de inatividade, optámos por realizar momentos de instrução curtos. A gestão da aula representa um elemento primordial na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas (Carreiro da Costa, 1995 e Piéron, 1996). Os professores eficazes são, primeiro que tudo, gestores eficazes e as habilidades de gestão são pré-requisitos essenciais para um bom ensino, em qualquer sala de aula, ou em qualquer disciplina (Siedentop, 1983 e Rink, 1985).

4.2.3. Clima/Disciplina

Para que o clima de aula seja considerado positivo é necessário que existam dinâmicas relacionais positivas dentro de sala de aula o que irá favorecer o processo de ensino aprendizagem (Morgado, 2004).

O mesmo autor, defende que, para que se consiga boas práticas de educação, e como consequência um melhor processo de ensino-aprendizagem, a existência de motivações, afetos

e relações interpessoais são cruciais para a criação de um bom clima relacional em sala de aula. Deve-se também evidenciar, a influência que as boas ou más relações entre professores e alunos podem definir o clima de sala de aula, isto é, quanto melhor a relação interpessoal do professor com os alunos, maior será a resolução de tarefas em sala de aula, visto que existe mais motivação e aprendizagem por parte dos alunos (Morgado, 2004).

As primeiras aulas do ano letivo, foram as mais “críticas” no contexto da disciplina/clima e do controlo da turma. Não foi fácil pois era uma turma numerosa e agitada, mas progressivamente fui conhecendo melhor cada um dos alunos e as estratégias a adotar.

Algumas estratégias que aplicámos, ao longo do EP, para rentabilizar o tempo de prática foi construir equipas/grupos de trabalho numeradas que se mantinham ao longo dos vários exercícios da aula. Ao manter sempre as mesmas equipas, quando organizávamos torneios em JR, bastava evocar o número correspondente da equipa, cada um dos alunos já sabia a sua posição. A criação de laços de amizade com os alunos foi concebida, não só no decorrer das aulas, mas também em momentos mais informais, como os intervalos, em diálogos e momentos de prática desportiva, preconizando assim todo um sistema preventivo preconizado pelo fundador dos Salesianos, D. João Bosco. Desta convivência resultava um certo tipo de confiança para os alunos, que viam os professores não só como transmissores de conhecimentos, mas também um amigo que sabia ouvir. Os próprios alunos procuram os professores no dia-a-dia para trocar opiniões e dialogar.

Este ambiente familiar foi um grande impulsionador para a prática de EF. Para Marques, (2004), “a existência de um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para o empenhamento nas atividades prescritas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos”. Durante as aulas procurámos criar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos, falando com eles, motivando-os e desafiando-os a superarem-se a si próprios. A dimensão Clima/Disciplina foi extremamente importante no processo de intervenção pedagógica, assumindo um papel crucial para que a aula se possa desenrolar de uma forma ideal com vista a dar cumprimento aos objetivos propostos. Ao longo do EP não se verificaram comportamentos desviantes graves que comprometessem o bom decorrer das aulas, contudo eram alunos ativos que requeriam uma atitude interventiva e dinâmica por parte do professor.

Como docentes, ainda que em estágio, foi nosso objetivo: promover um ambiente positivo na turma, estabelecendo uma relação de empatia com os todos os alunos, uma relação com os alunos baseada na confiança, justiça e respeito, definição clara das regras e normas para a disciplina na aula de EF, planeamento de aulas com um elevada densidade motora, reduzindo

tempos inativos e evitando o surgimento de comportamentos desviantes, elogiar os alunos pelo seu bom desempenho e bom comportamento de forma a estimular comportamentos positivos e conseqüentemente elevar a autoestima. O empenho e motivação demonstrados pelos alunos durante a lecionação das aulas foi uma satisfatória evolução, onde a nossa relação de respeito e companheirismo teve bastante importância para a manutenção de um bom clima de aula e de disciplina.

4.2.4. Decisões de ajustamento

As decisões de ajustamento refletem-se nas decisões tomadas durante a lecionação das aulas, particularmente aquelas referentes à adaptação do processo de ensino, dos objetivos definidos ou ao ajuste das tarefas de aprendizagem. As decisões de ajustamento tomadas nas aulas lecionadas consistiram particularmente em mudanças de tarefas, por se averiguar, que os exercícios planejados não estavam a surtir o desejado resultado.

Podemos considerar estas decisões essencialmente devido a imprevistos que foram ocorrendo como por exemplo: as referidas obras no pavilhão gimnodesportivo, as condições meteorológicas, a inadequação do material desportivo às tarefas propostas, alunos que por algum motivo não realizaram aula.

Esta foi uma dimensão aperfeiçoada com o tempo de prática ao longo do EP, principalmente com a obtenção de confiança, de criatividade, essencialmente da experiência que foi sendo adquirida, perdendo-se o receio de decisão de alterar o que estava inicialmente planeado.

4.3. Avaliação

A avaliação é uma das tarefas essenciais do processo ensino-aprendizagem, apresentando-se também como uma tarefa difícil e fundamental para o professor. Salientando Bento (2007), é necessário perceber e interpretar o porquê do sucesso de uma aula, de um bom trabalho, de estar insatisfeito e o porquê do menos sucesso em termos do sucesso.

Ribeiro (1999), afirma que “a avaliação pretende acompanhar o processo do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”.

A avaliação dos alunos do ensino Básico e Secundário rege-se em conformidade com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho e demais despachos regulamentares, nomeadamente o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Para a realização da avaliação dos alunos foi tido em consideração a legislação referida e o estipulado no Regulamento Interno do Colégio.

Podemos considerar a avaliação como um resultado de todo o processo aprendizagem, que permite recolher e interpretar informações sobre os alunos para posteriormente serem tomadas decisões.

Para que exista uma avaliação promotora e reguladora da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos, existem três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica no início da UD, a uma avaliação formativa ao longo da mesma e a uma avaliação sumativa no final de cada UD, segundo o Artigo 24.º, Modalidades de Avaliação, do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

Na realização das avaliações realizadas ao longo do ano letivo, os instrumentos utilizados foram grelhas de observação devidamente construídas e estruturadas pelo NEEF. Procuramos sempre definir critérios e objetivos de fácil observação, sempre congruentes com os conteúdos abordados e o nível dos alunos.

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

Como refere o Despacho Normativo n.º 1F/2016, de 5 de abril, “A avaliação diagnóstica visa a facilitação de integração escolar e a orientação escolar e vocacional”, “...no desenvolvimento da avaliação diagnóstica deve ser valorizada a intervenção de docentes dos diferentes ciclos e recolhidas e mobilizadas informações que permitam a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos”.

A avaliação diagnóstica permitiu-nos perceber qual era o nível inicial dos alunos antes do início de cada UD, definindo posteriormente objetivos que deveríamos seguir, conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribuindo para elaborar e adequar a UD à realidade da turma. Desta forma, queria referir ainda que na aula de avaliação diagnóstica tive dificuldades em conciliar o registo do nível de performance dos alunos com a realização de *FB*. O foco na obtenção dos dados originou a que não conseguíssemos intervir na aula tão frequentemente como desejaríamos de forma a corrigir os erros detetados e consequentemente possibilitar uma maior aprendizagem nos alunos. Com o decorrer do ano letivo, além do *transfer* de conhecimentos existente entre modalidades, esta situação foi ultrapassada, sendo exequível executar esta avaliação e ainda proporcionar o fornecimento de *FB*. No que diz

respeito às grelhas de avaliação, utilizámos grelhas apenas com os principais aspetos técnicos e táticos, além de uma sucinta escala de apreciação (com três níveis), considerando que esta avaliação não possui ambições de aferição pormenorizada do nível de desempenho dos alunos. Os níveis eram: não executa ou executa parcialmente; executa; executa bem; referindo-se aos níveis introdutório, elementar ou avançado dos alunos, respetivamente (ver Anexo n.º V).

Inicialmente foi necessária uma melhor organização da turma no momento de avaliação, optando por distribuí-los por ordem numérica dando algum tempo de exercitação para uma melhor análise da minha parte, visto ser uma turma bastante numerosa.

4.3.2. Avaliação Formativa

Segundo o Despacho Normativo n.º 1F/2016, de 5 de abril, no art.º 11º, no Ponto 2, a), esta modalidade de avaliação deve privilegiar “A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas.”

A avaliação formativa, foi realizada durante todas as aulas de cada UD, de forma informal, permitindo ter sempre presente a evolução pedagógica dos alunos. A recolha de informação foi executada com base na observação do desempenho dos alunos, na sua postura na aula e nos seus conhecimentos da matéria em abordagem (ver Anexo n.º VI).

4.3.2. Avaliação Sumativa

De acordo com o Despacho Normativo n.º 1F/2016, de 5 de abril no art.º 12º, no ponto 2 “A avaliação sumativa traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens.”, e no ponto 3, “Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.”

A avaliação foi realizada com recurso à observação direta e posteriormente registo na grelha de avaliação. A referida grelha foi elaborada em “*excell*” de acordo com os conteúdos abordados, os critérios de êxito e ainda os objetivos a atingir.

A escala de apreciação utilizada, idêntica à usada na avaliação diagnóstica, varia entre os níveis de 1 a 5, onde o nível 1 corresponde a “não executa”; o nível 2 corresponde a “executa

com dificuldades”; o nível 3 corresponde a “executa”; o nível 4 corresponde a “executa com facilidade» e o nível 5 corresponde a “executa corretamente”.

A grelha em “*excell*” era então composta por quatro folhas. A primeira dizia respeito à grelha de observação direta (correspondente a 65% da nota final da UD), a segunda à descrição da escala de apreciação (níveis de 1 a 5), a terceira incluía a avaliação completa (com as competências e conhecimentos (65%), envolvimento em na aprendizagem (17%) e qualidade de relacionamento (18%). A quarta folha, incluía uma descrição geral, com uma reflexão acerca da UD (ver Anexo n.º VII).

De salientar o balanço crítico realizado no final de cada UD, onde procedemos a uma reflexão e análise dos resultados obtidos, bem como das maiores dificuldades encontradas. Foram, ainda, apurados se os objetivos definidos no início tinham sido concretizados.

Como referido anteriormente, a avaliação sumativa, foi realizada no final de cada UD, contextualizada na situação final planeada, ou seja, sob a forma de jogo formal ou reduzido nos JDC, e sob a forma de sequência no caso da ginástica de solo/aparelhos. Na grelha de avaliação das modalidades coletivas, foram considerados dois aspetos, as capacidades técnicas e as capacidades táticas, cada uma delas englobando três componentes. A escolha de apenas três componentes esteve relacionada com o facto de centrar a avaliação apenas no essencial, devido ao *transfer* existente entre modalidades.

Uma particularidade que caracteriza o SM é o facto de valorizar em 10% da nota final no amor fraterno (dentro da qualidade de relacionamento), que corresponde à colaboração, cooperação, respeito mútuo, cordialidade e respeito pelos colegas, professores e auxiliares educativos, aspetos relacionados com o espírito salesiano (ver Anexo n.º IV).

5. Atitude Ético Profissional

Como futuro docentes na área do Ensino da Educação Física procurámos ao longo deste ano do EP cumprir com algumas competências indispensáveis ao bom desempenho da profissão. Procurámos ter sempre presente os imperativos da ética e o profissionalismo imprescindíveis, sendo os pilares cruciais para o desempenhar das funções. A ética profissional regulava o trabalho de todos os professores no seio escolar e no seu método de ensino, logo é uma ferramenta extremamente importante do desenvolvimento para qualquer professor, ainda mais de professores estagiários que necessitam de criar bons hábitos de trabalho e de responsabilidade.

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário.” (Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio 2016-2017).

É importante aflorar que um professor deve constituir um exemplo para os alunos. Durante todo este processo decorrido ao longo do ano letivo, além do conhecimento, procurámos incutir-lhes valores, participando na sua formação não só como alunos, mas também como cidadãos ativos e críticos numa sociedade em constante mutação. Para isso contribuiu a intervenção mais próxima dos alunos, em momentos fora da prática de EF, nomeadamente nas tutorias, intervalos, viagens de estudo, em eventos desportivos realizados noutras escolas e o contacto com os pais/encarregados de educação. Este contacto proporcionou um conhecimento mais profundo sobre a personalidade de alguns alunos da turma, expectativas reveladas perante a escola e suas ambições. Deste modo permitiu uma intervenção mais assertiva na forma como lidar com os alunos em diversas situações.

Sabendo do papel e da responsabilidade que o professor de Educação Física tem para os alunos, em primeiro lugar, e como referi anteriormente, a principal preocupação foi criar uma boa relação com os alunos da turma, baseada na confiança e no companheirismo, tendo sempre em consideração, o respeito mútuo e o papel professor-aluno.

Procurámos ao máximo promover a formação e aprendizagem dos alunos através de uma boa conduta profissional e pessoal de forma inclusiva, facilitando o crescimento, promovendo assim a formação ética dos alunos e aumento das suas competências e consequentemente aumento das suas capacidades.

6. Projetos e Parcerias Educativas

Ao desenvolver os projetos, ao longo do ano letivo, tivemos como referências o Projeto Educativo do Colégio, e um dos objetivos da educação inclusiva, “promover o desenvolvimento de projetos educativos e curriculares baseados, na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere.”

Para a receção dos alunos, e tendo como objetivo a sua integração, foi realizada, no primeiro dia de aulas, a atividade “Dar cor à maravilha da vida”, em que predominou a

motivação, a participação/cooperação entre todos os alunos. Foi um “quebra-gelo” de início de ano, que contou com uma largada de balões ao ar, com cores alusivas ao colégio.

No que concerne às atividades desportivas, foram realizadas as seguintes ao longo do EP: *flashmob*, torneio basquetebol, corta-mato escolar, torneio ténis de mesa e torneio *Tag-Rugby*. Pretendeu-se uma integração e interação entre todos os alunos do colégio, em que os objetivos educacionais foram a convivência em grupo, inculzir hábitos saudáveis e que os alunos aplicassem os conteúdos desportivos adquiridos durante as aulas.

Colaborei em projetos relacionados com o Desporto Escolar, em diversas modalidades: corta-mato distrital em Vagos, duas maratonas de Futsal masculino (Anadia e Mealhada) e numa maratona de Basquetebol feminino (Mealhada).

Com apoio da FCDEF-UC, foi realizada no SM uma ação de formação teórico-prática sobre *Tag-Rugby* e a iniciação ao judo. A finalidade da formação foi partilhar informações e conhecimentos sobre as modalidades pelos formadores (professores Rui Luzio e Alain Massart) a todos os profissionais e estudantes de Educação Física/Desporto. O planeamento, os preparativos e elaboração da ação de formação estiveram ao encargo do NEEF.

Para colmatar as dificuldades que as famílias têm na ocupação dos tempos livres dos seus educandos, no período de férias, o SM proporcionou atividades diversificadas nas férias do verão e na interrupção letiva de Natal. O principal objetivo do projeto “Escola Aberta” foi incentivar a prática de modalidades desportivas, promovendo a atividade física, tentando combater o sedentarismo e conseqüentemente inculzir hábitos saudáveis nos alunos.

Decorreu no colégio a “*Maratona Desportiva 8h Non Stop*”, que serviu para comemorar a remodelação do pavilhão desportivo num desafio à prática de atividade física, que contou com mais de 500 participantes ao longo do dia, num ambiente de diversão, proporcionando a participação em atividades desportivas e culturais.

Acompanhei 100 alunos do colégio nos XXIV Jogos Nacionais Salesianos em Lisboa, durante quatro dias, naquele que é o maior encontro desportivo salesiano anual. Os jogos nacionais partem da intuição educativa de D. João Bosco que via no desporto uma fonte de equilíbrio e que o mesmo oferecia aspetos específicos, importantes para a formação integral dos jovens. De uma forma desportiva, educativa e inovadora o SM esteve representado em diversas modalidades, num programa pedagógico em que estiveram presentes os ingredientes lúdicos, de aventura, descoberta de capacidades, criatividade e enriquecimento de conhecimentos.

Através da participação/realização destes projetos adquirimos/desenvolvemos várias competências tais como: aprofundamento de conhecimentos científicos, capacidade de trabalho em grupo, de cooperação com os colegas, de sentido crítico, de tomada de iniciativa, de criatividade e capacidade de adaptação, bem como empenhamento e monitorização da ação pedagógica. Considero que todas as atividades em que estive envolvido, foram bastante profícuas quer na área da aquisição de competências curriculares, como na área das relações interpessoais. Na primeira, pela prática de conhecimentos adquiridos e na segunda, pelo estreitar de uma relação que ultrapassou a relação professor/aluno. Foram grandes momentos de partilha e troca de saberes e experiências em que ambos ficámos muito mais enriquecidos.

Os projetos e parcerias desenvolvidos na escola são muito importantes, na medida em que colocam em evidência, de forma explícita, valores comuns, contradições assumidas e gestão de conflitos.

No sentido de atingir o sucesso de todos, em busca de elevados níveis de rendimento escolar, procurámos dar uma resposta educativa adequada às exigências futuras, variando as estratégias de ensino/aprendizagem, implementando práticas diferenciadas para estimular os alunos, contribuindo assim para um processo ensino/aprendizagem mais atrativo e eficiente.

No intuito de formar os alunos para o respeito pelos valores da dignidade da pessoa humana, promovendo uma sociedade centrada nos valores, posso afirmar ter contribuído para a sua consecução, nomeadamente: valorizar o trabalho e cooperação em grupo, ao definir regras de convivência e de saber estar em grupo, ao incentivar a participação de todos os alunos, de forma crítica e responsável nas atividades, ao promover o respeito pela diversidade cultural, religiosa, sexual ou outras, colaborando para reduzir assimetrias sociais e culturais.

7. Organização e Gestão Escolar

No âmbito da Unidade Curricular do EP - Atividades de Organização e Gestão Escolar, foi-nos proposto o acompanhamento a um professor que cumprisse tarefas de um cargo de gestão de topo ou de gestão intermédia. Nesse sentido, esteve previsto o acompanhamento e assessoria a um professor que desempenhava funções e tarefas de gestão intermédia, que no meu caso em particular, foi desenvolvido a partir do acompanhamento a uma professora, com as funções de Diretora de Turma.

Ao longo do ano letivo, atingi alguns objetivos previamente estabelecidos, nomeadamente, identificar e compreender: estratégias aplicadas na resolução de eventuais

problemas dos alunos, como comunicar com estes e com os encarregados de educação, o modo de utilização e as funções do programa de gestão escolar utilizado no colégio, o modo de coordenação do processo avaliativo dos alunos, conhecer as virtudes profissionais e de carácter pessoais necessárias ao cargo e colaborar com a DT na análise de dados relativos ao conhecimento dos alunos.

Como tarefas concretizadas, estive presente nas reuniões de conselho de turma (inicial, intercalar e final), na receção aos alunos e pais no início do ano letivo e na entrega das avaliações de final de período aos pais/Encarregados de Educação. Este contacto com os Encarregados de Educação foi uma mais valia, pois a simpatia, a confiança e o apoio demonstrado por estes aumentou a minha autoestima, ficando com conhecimento exaustivo, do ambiente familiar em que os alunos estavam inseridos.

Auxiliei também, no controlo e justificação de faltas, preenchimento dos sumários e acompanhamento de alunos ao longo do ano letivo (tutorias).

Desenvolvi outras tarefas como acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, na realização de testes escritos, e acompanhamento e supervisão de turmas em visitas de estudo e outras atividades extra colégio.

É importante referir que, o processo de tutoria aos alunos, tinha um papel preponderante nesta instituição. Desta forma, o DT acompanhava o percurso dos seus alunos, aconselhando-os e auxiliando-os na resolução dos seus problemas, tanto a nível escolar como pessoal.

Fiquei responsável pela tutoria de três alunos da turma, com as seguintes funções: aproximação informal (através jogos no intervalo, conversas), analisar as características do aluno e do seu contexto familiar, observar a postura e os comportamentos sociais, analisar os resultados escolares e lançar-lhe desafios para superar as suas dificuldades.

O SM oriundo e fundado no espírito religioso Salesiano, beneficia de algumas estratégias peculiares, sendo as tutorias um exemplo. O grande objetivo das tutorias era o amor fraterno, em vez de punição, recorre-se ao diálogo e ao reforço positivo, para aferir as causas de alguns comportamentos menos adequados e dificuldades no processo ensino/aprendizagem.

No início, confesso que senti algum desconforto, nomeadamente no contacto com os pais. No entanto, com o decorrer do tempo fui adquirindo mais confiança e experiência e, deste modo consegui ultrapassar alguma ansiedade sentida.

O diálogo com os encarregados de educação, considero de extrema importância para perceber determinados comportamentos e especificidades de cada aluno. Juntos tentámos encontrar soluções para colmatar as dificuldades que foram surgindo.

Deparei-me com a necessidade de ajustar o meu horário profissional com o horário das reuniões, visto que por vezes não eram compatíveis. Assim sendo, tive necessidade de reajustar o meu horário de forma a estar sempre presente para acompanhar todo o processo.

Perante uma turma de uma instituição particular (pais/encarregados de educação pagam uma mensalidade ao colégio), em que os pais revelam, com frequência, insatisfação com o sistema e exigem mais, quer da escola (grupo docente), quer dos seus educandos, poderia ser uma dificuldade, mas, pelo contrário, esta exigência tornou-se para mim um desafio maior.

Numa sociedade em rápida mudança, torna-se fundamental que as escolas se atualizem e organizem para responderem de forma eficaz e eficiente, com qualidade, ao desiderato da sua missão, oferecendo aquilo que a sociedade espera dela de forma concertada e colaborativa (Leite e Barroso, 2010). É papel do DT responder a essas necessidades numa sociedade em constante mutação.

Esta assessoria possibilitou-me desenvolver instrumentos de planeamento, organização e coordenação, bem como tomar consciência de todo enquadramento atual, a dinâmica e complexidade organizativa de uma instituição escolar, assim como a envolvência relacional a que estão submetidos os DT com outros professores, encarregados de educação e alunos.

Desta assessoria resultou um crescente enriquecimento curricular e pessoal, pois a possibilidade de partilhar todas as experiências vividas, traduz-se numa mais-valia para o futuro enquanto profissional de educação. O contacto direto com a prática dos vários papéis assumidos pelo DT, através de uma observação, acompanhamento e análise objetiva e sistemática de todo o processo foi e será sem dúvida muito importante para a minha prática docente.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA
PROBLEMA: “A VISÃO DE (IN)DISCIPLINA NUM
CONTEXTO ESCOLAR RELIGIOSO: ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO
7ºANO”

8. Introdução

Este estudo fez parte do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este trabalho passou por identificar o que os professores e alunos de uma escola em contexto religioso entendem por (in)disciplina, como esta é manifestada, qual a sua postura perante tais situações, quais as estratégias de prevenção utilizadas e com que frequência se deparam com casos de indisciplina.

O SM assumia valores e crenças católicas. O projeto educativo encontrava-se centrado na relação professor-aluno aliada à trilogia preventiva Salesiana (Razão, Religião e Coração).

Na nova realidade educativa, entre muitos outros problemas, como o insucesso e o abandono precoce, surgem os problemas da indisciplina e de violência. Inúmeros professores desesperam, porque não conseguem manter os alunos atentos e, conseqüentemente, agudiza-se a decadência do processo de ensino/aprendizagem.

Kounin (1977) refere-se à indisciplina como um ato de perturbação da aula, em que se verifica o não envolvimento do aluno na tarefa que deveria executar. Já Paiva (1994), menciona a indisciplina como um comportamento impróprio às atividades que se aspiraram levar a cabo na sala de aula. A indisciplina é, assim, basicamente, determinada pela ausência de disciplina, sendo sempre referenciada a uma determinada sociedade e a um certo contexto histórico.

9. Pertinência do estudo

De forma a ter uma visão mais ampla e completa sobre o tema da (in)disciplina é crucial conhecer a perceção dos vários intervenientes do processo educativo. Ao longo do nosso EP, o

trabalho desenvolvido passou por desempenhar as funções de docente no meio escolar, tendo a oportunidade e responsabilidade de leccionar aulas a uma turma.

Parafraseando Piéron (1999), perceber o tipo de dificuldades com que o professor se depara no controlo da aula, assim como o tipo de situações de indisciplina que podem ocorrer e qual a sua frequência, serão aspetos importantes para preparar um professor em formação de forma a responder de forma adequada em tais circunstâncias.

Desta forma, ter a perceção de como é compreendida a disciplina e de que forma se manifestam os comportamentos de indisciplina torna-se fundamental, de forma a poder controlar o clima na aula.

A indisciplina expressada por adolescentes e crianças é um fenómeno social que, paralelamente com a exclusão e o insucesso escolar, assume-se como um dos maiores problemas das sociedades contemporâneas.

Devido ao papel que a escola ocupa nos dias de hoje, com a constante evolução da sociedade em geral, e particularmente dos estudantes, o principal objetivo deste estudo prendia-se no confronto das ideias de dois máximos atores no processo educativo (professores e alunos), de forma a compreender a (in)disciplina num contexto escolar religioso e a maneira de intervenção, na conceção dos mesmos.

10. Enquadramento teórico

A Educação Física na escola é um processo de cultura corporal que tem como finalidade introduzir e integrar o aluno, formando-o como cidadão que transportará para sociedade o que aprendeu, ajudando a transformar o ambiente em que está inserido. O aluno deverá ser instrumentalizado para usufruir dos jogos, desportos, danças, lutas e ginástica, em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (Betti, 2002)

A escola e os seus profissionais formam um universo propício ao desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como de criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações nos diferentes domínios do processo de ensino-aprendizagem, criando interações entre toda a comunidade escolar (Abramovay, 2002).

As mudanças ocorridas ao longo das duas últimas décadas, na generalidade dos países desenvolvidos, provocaram mudanças profundas no contexto social do ensino, que contribuíram fortemente para uma ascensão dos problemas disciplinares nas escolas. “Nos países ocidentais, o sistema de ensino pensado para uma educação de elites, foi substituído por

um sistema de ensino massificado, o que implicou o acesso a uma escolaridade obrigatória mais prolongada de uma população estudantil heterogênea com diferentes níveis sociais, culturais e acadêmicos” (Jesus, 1999).

O mesmo autor, refere ainda que esta situação obrigou ao estabelecimento de novos objetivos e metodologias educativas, e à junção de novas responsabilidades por parte dos professores, processo que nem sempre se tem desenvolvido da melhor forma, até porque os sistemas de formação inicial e contínua não se modificaram para responderem a estes novos desafios. Por outro lado, também o progressivo desgaste da própria instituição escolar, enquanto meio privilegiado de ascensão social, leva a que muitos alunos encarem a sua permanência na escola como uma imposição, o que contribui para a generalização de comportamentos de desinteresse, situações de conflito e de indisciplina.

Segundo Garcia (2001), o conceito de indisciplina escolar aparece na literatura académica a partir da década de 80 e, desde então, o seu conceito foi sendo considerado de diversas maneiras. No entanto, a indisciplina não surgiu isolada no ambiente escolar e, ao longo do tempo, vem demonstrando algumas relações com a organização escolar, com as práticas pedagógicas, com a autoridade docente. Ainda que os professores não estejam preparados para superá-la, a indisciplina é um dos principais desafios que a escola enfrenta.

“A indisciplina e os comportamentos desviantes parecem figurar entre os que, mais frequentemente, apresentam uma relação negativa com o processo ensino-aprendizagem e com o clima da aula, sendo os comportamentos perturbadores dos alunos entendidos pelos professores como ameaças à criação de um clima pedagógico favorável e, conseqüentemente, às aprendizagens.” (Januário et al 2006).

Podemos considerar, como sendo um comportamento desviante em relação a um implícito, punido na escola ou na comunidade. Indisciplina em contexto escolar envolve o desvio das regras do trabalho em sala de aula, como: fazer ruído, abandonar o lugar sem permissão do professor, intervir na aula quando não é solicitado, envolvimento em problemas da relação professor-aluno, tais como desobediência e ataques verbais. (Amado et al 2002).

Para Amado (2000), o conceito estende-se a uma dimensão relacional e interativa presente na sala de aula, associando-o a um fenómeno *"que se concretiza (...) no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade"*.

Na mesma linha de investigação sobre o conceito indisciplina é pertinente realçar a questão que Veiga (2001) nos expõe sobre “qual o maior fator da indisciplina escolar?”. O autor

sugere que, é evidente ausência de valores no seio da família, da escola e da própria sociedade, centrando estes problemas também na falta de um projeto de vida dos alunos.

11. Objetivo do estudo

Através da aplicação de questionários construídos em espelho, caracterizar a opinião dos alunos e também dos professores em relação à (in)disciplina em contexto escolar religioso, confrontando as suas ideias relativamente a como esta é manifestada no colégio, qual a postura adotada, e as estratégias de prevenção e punição que consideram ser as mais adequadas. Pretende-se com este estudo:

- ✓ Perceber o entendimento do conceito de (in)disciplina entre professores e alunos num meio escolar religioso;
- ✓ Identificar fatores que favorecem de indisciplina;
- ✓ Verificar e relacionar as diferenças relativas à (in)disciplina comparando com o género;

12. Metodologia

12.1. Amostra

Na realização deste estudo, o questionário dirigido aos professores, foi aplicado a 12 docentes, que lecionam na turma A do 7ºano no SM, sendo que 10 são do género feminino e 2 do género masculino.

Trata-se de um grupo homogéneo em que 41,7% (n=5) têm entre 31 a 45 anos de idade, 41,7% (n=5) têm idade compreendida entre 46 e 56 anos, existindo apenas um participante com idade superior aos 57 anos (8,3%), existindo uma mesma percentagem para a idade inferior a trinta anos (n=1).

Em relação ao tempo de serviço de lecionação, cerca de 50% (n=6) têm até 15 anos de serviço e 25% (n=3) entre 16 e 25 anos. Com mais de 26 anos de serviço educativo estão 3 professores (25%).

Relativamente à formação académica dos inquiridos, 10 professores possuem licenciatura (83,3%), enquanto 2 possuem o grau de mestre (16,7%).

No que concerne ao questionário dirigido aos alunos, este foi aplicado a 24 estudantes da turma do 7ºA, correspondente ao 3º ciclo do SM, em que a amostra está representada por 18 alunos do sexo masculino (75%) e 6 do sexo feminino (25%).

25% (n=6) da amostra tem 11 anos, 54,2% (n=13) tem 12, enquanto 20,8% (n=5) tem 13 anos. No que diz respeito a retenções escolares, apenas 4 alunos (16,7%) já ficaram retidos alguma vez durante o seu percurso escolar, enquanto 83,3% (n=20) nunca tiveram qualquer retenção.

12.2. Instrumentos

Os instrumentos aplicados foi dois questionários construídos em *espelho*: QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Professores (QICE-P) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017) e QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Alunos (QICEA-3º ciclo) de Monteiro, G. & Ribeiro Silva, E. (2017).

O questionário dirigido aos Professores era constituído por 4 grupos: A e B: Caracterização pessoal e profissional; C: Conceções de disciplina e indisciplina; D: Disciplina e indisciplina em contexto escolar; E: Práticas de ensino. Os professores responderam ao questionário numa reunião de conselho de turma.

O questionário referente aos Alunos era composto por 3 grupos: A: Dados pessoais; B: Conceções disciplina e indisciplina; C: Disciplina e indisciplina em contexto escolar. Os alunos responderam ao questionário em sala de aula, numa aula destinada à disciplina de EF, onde demoraram aproximadamente 45 minutos para a resolução do mesmo.

Toda a amostra participou de forma voluntária no preenchimento dos referidos questionários e foram informados sobre o âmbito do estudo (fim académico). De salientar que os dados recolhidos foram tratados de forma anónima e confidencial.

12.3. Procedimentos

A realização deste estudo passou por aplicar o questionário aos docentes e alunos do SM, introduzindo posteriormente os dados numa base de dados do *software* de análise estatística IBM SPSS Statistics versão 23, procedendo ao tratamento e análise dos resultados

obtidos em cada uma das questões. Foi aplicada uma estatística descritiva: moda, média, desvio padrão, frequências relativas e absolutas. A metodologia utilizada foi essencialmente quantitativa.

13. Resultados e discussão

13.1. Concepções de disciplina e indisciplina

No que diz respeito às *concepções de disciplina e indisciplina*, o professor/aluno devia indicar o grau de concordância em relação a algumas afirmações acerca da disciplina. Para a análise dos dados, foi estabelecida uma comparação entre as amostras, onde foram selecionados apenas os que *concordaram totalmente* com determinada afirmação no inquérito.

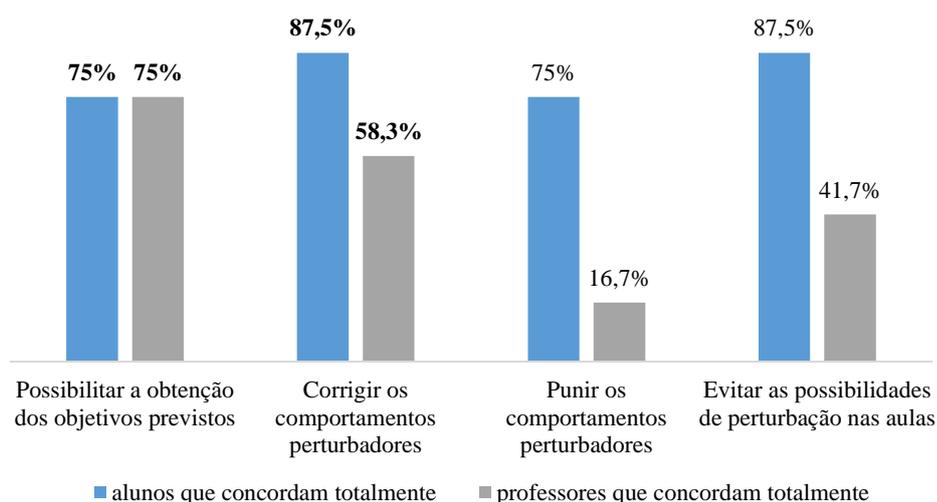


Gráfico 1. "A disciplina visa sobretudo..." (%)

Tanto os professores como os alunos *concordam totalmente* que a *disciplina visa*, sobretudo, possibilitar a obtenção dos objetivos previstos (75% ambos) e corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio (58,3% e 87,5% respetivamente) (gráfico 1).

No entanto, a amostra discorda relativamente a algumas associações à disciplina. Os professores *concordaram totalmente* que esta está, sobretudo, associada à responsabilização do aluno e ao conhecimento e aceitação das regras pelos alunos (ambas com 75%). Por outro lado, a amostra dos alunos refere que a constituição de um clima aberto de trabalho com o aluno e respeito pela autoridade do cargo de professor têm uma mais forte associação com a disciplina (ambas com 83,3%) (gráfico 2).

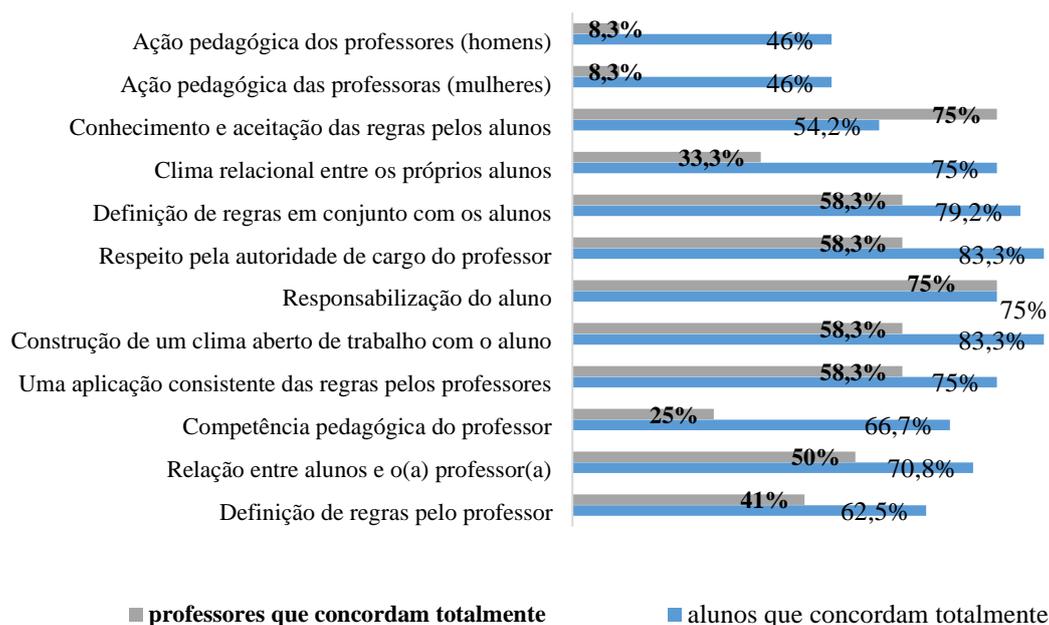


Gráfico 2. "A disciplina está sobretudo associada a:" (%)

Relativamente ao *significado de indisciplina*, as opções da amostra recaem, sobretudo, no incumprimento de regras para que a aula se possa desenvolver (alunos 79,2% e professores 66,7%), indo ao encontro do que afirma Paiva (1994) "...a indisciplina como um comportamento impróprio às atividades que se aspiram levar a cabo na sala de aula". Ainda sobre o *significado de indisciplina*, a amostra *concorda totalmente* no que diz respeito aos comportamentos que impedem o aluno de aprender (ambos com 75%) (gráfico 3).

Segundo Amado (2001), a indisciplina no contexto escolar deve entender-se como: "O incumprimento de regras de trabalho ou «exigências instrumentais» que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem.

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

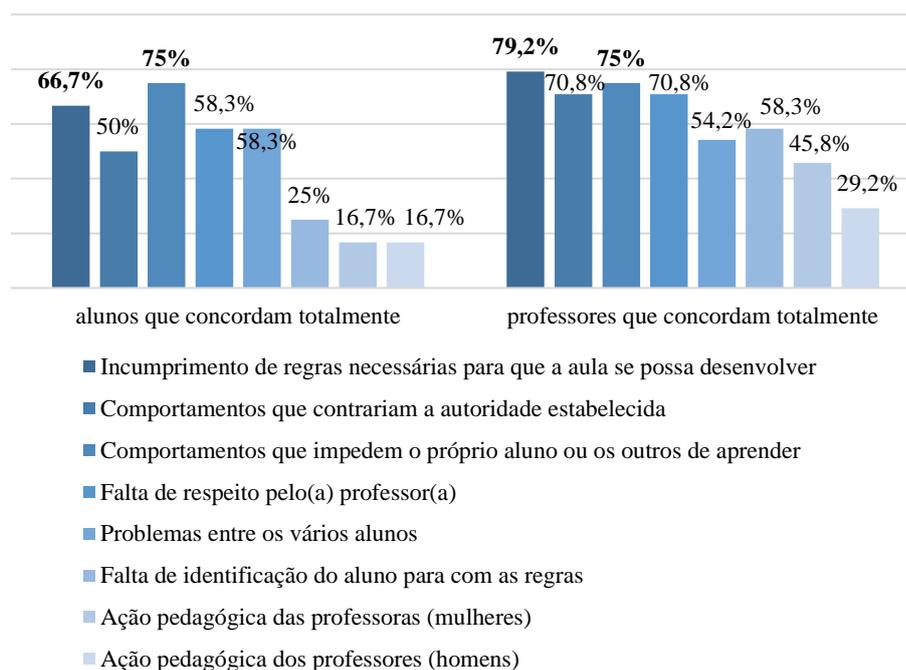


Gráfico 3. "O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:" (%)

Em relação ao *envolvimento em situações de indisciplina*, 37,5% dos alunos inquiridos responderam que já estiveram envolvidos em situações de indisciplina, tendo 29,2% da amostra dos alunos respondido que só *algumas vezes* é que estiveram envolvidos. Apenas 33,3% da amostra dos alunos inquiridos respondeu que *nunca* esteve envolvido em situações de indisciplina.

Dos alunos que responderam positivamente ao facto de já terem estado *envolvidos em situações de indisciplina*, apenas 4,2% da amostra inquirida discorda com as medidas tomadas, respondendo que as medidas não foram justas. No entanto 41,7% da amostra dos alunos inquiridos *concordaram*, dizendo que as medidas foram justas. Apenas 20,8% respondeu que *concordam em parte*. Já 8,3% da amostra discorda em relação ao resultado das medidas tomadas, tendo 25% *concordado* com as medidas e 33,3% *concordado apenas em parte*.

13.2. Disciplina e indisciplina em contexto escolar

Relativamente à *(in)disciplina em contexto escolar*, a opinião dos alunos e dos professores é unânime. Ambos consideram que a indisciplina se deve ao desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas, tendo toda a amostra dos professores considerado que esse fator é *muito influente* (alunos = 75%, professores = 100%).

Estes resultados estão de acordo com Stichini e Gandum (1997), quando referem que um dos principais motivos da indisciplina é a falta de interesse dos alunos pela matéria, as metodologias inadequadas face às necessidades dos alunos.

No entanto, é de salientar que 76,7% da amostra dos alunos considera *bastante influente* a educação familiar dos mesmos, contribuindo esse fator para a indisciplina. Isto vai ao encontro do estudo de Caeiro e Delgado (2005), onde inquiriram professores e alunos, tendo estes identificado causas de indisciplina no contexto familiar dos alunos na relação do aluno-professor em sala de aula.

No nosso estudo, quando questionados sobre o pouco envolvimento dos pais na vida da escola, 83,3% dos docentes consideram que é uma característica *muito influente* para a indisciplina.

Ainda sobre *(in)disciplina em contexto escolar*, a maioria dos professores acredita na desvalorização social do papel da escola na sociedade (91,7%), tendo a mesma percentagem da amostra (91,7%) referido que o défice de acompanhamento dos alunos pelos pais é *muito influente* para o aparecimento de casos de indisciplina. Outra das afirmações mais salientada pelos professores foi o desconhecimento das regras por parte dos alunos, tendo bastante influência na conceção da indisciplina para 91,7% dos professores entrevistados. O desinteresse manifestado pelos estudantes em relação aos conteúdos das disciplinas abordadas na escola é um dado que para toda a amostra dos docentes (100%) influencia bastante os comportamentos desviantes e de indisciplina, estando 75% dos alunos de acordo.

Assim, sobre a falta de acompanhamento dos alunos pelos encarregados de educação, Jesus (2003) refere “Aqueles que deveriam ser “encarregados de educação” demitem-se muitas vezes deste processo, por indisponibilidade, e/ou falta de preparação para lidar com os jovens na atualidade, exigindo ao professor e à escola essa responsabilidade”.

Amado e Freire (2009) e Estrela (2007) afirmam que a participação e o envolvimento dos pais são decisivos para enfrentar os problemas de indisciplina. Neste sentido, é essencial refletir sobre a organização da escola, bem como sobre a sua ligação com a comunidade, incluindo a articulação com as famílias. Segundo Estrela (2007), o trabalho cooperativo com os pais deve caminhar no sentido de os sensibilizar para o tipo de valores que a escola tenta promover.

Outro dos aspetos a salientar no nosso estudo é o excesso de tempo passado na escola pelos alunos, e o conseqüente insucesso nas aprendizagens, o que para 75% dos docentes é *muito influente* para proporcionar comportamentos de indisciplina.

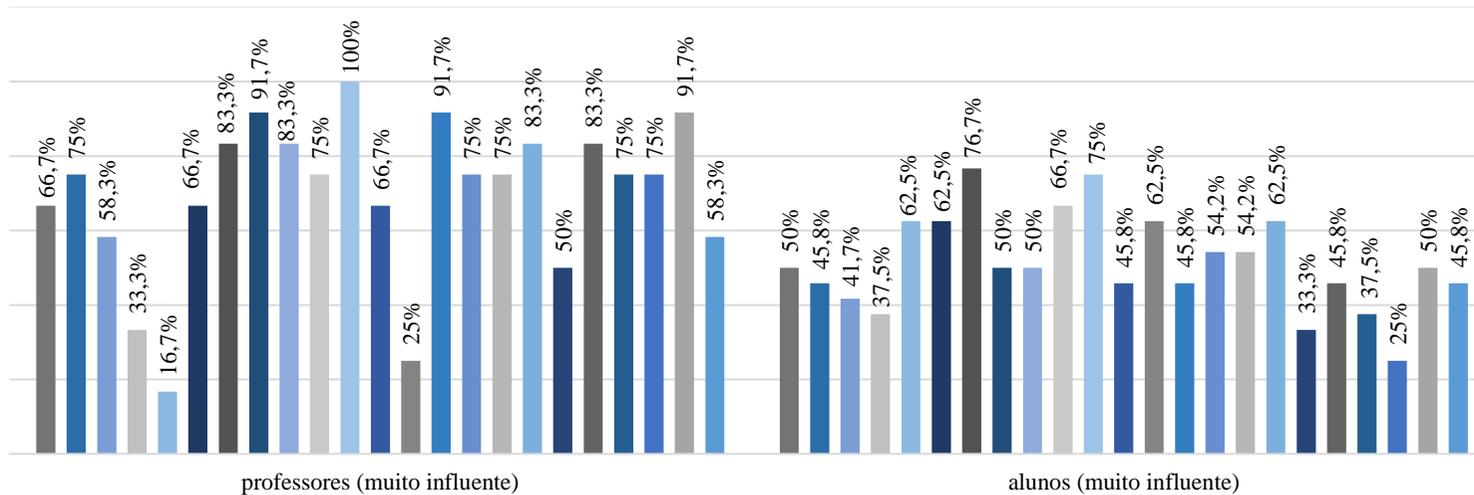
A maior da parte da amostra dos alunos está de acordo com dos dados dos professores, considerando os seguintes aspetos como *muito influentes* para a ocorrência de indisciplina: “educação familiar dos alunos” (66,7%); “falta de gosto pela disciplina lecionada” (62,5%); “desconhecimento das regras pelos alunos” (66,7%); “desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos” (75%) (gráfico 4).

Estes resultados podem ser confrontados com o estudo de Amado (2001), que salienta que os fatores de ordem social e políticos (interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, desemprego e pobreza) poderão estar na base destes comportamentos de indisciplina. Inúmeras investigações (Barros, 2009; Caldeira, 2007; Cia, D’Affonseca e Barham, 2004; Davies, Marques e Silva, 1993; Henriques, 2007; Diogo, 2006; Marques, 1997; Montandon, 2001; Silva, 2003; Sousa, 2007) têm vindo a demonstrar que a participação ativa das famílias na educação e vida escolar dos filhos contribui positivamente para um melhor rendimento escolar. Por participação ativa, Sousa (2007) entende ser as formas de ajuda escola-família no processo educacional dos alunos, onde se inclui a participação e tempo despendido para o apoio nos trabalhos de casa, idas à escola e contato direto com os docentes.

Estes resultados vão ao encontro de um estudo feito por Eccheli (2008), que defende que a ocorrência de casos de indisciplina escolar está associada à desmotivação sentida por alguns alunos face aos conteúdos lecionados, face à incompreensão sobre a utilidade da escola a curto ou médio/longo prazo.

Em contrapartida e não estando de acordo com o nosso estudo, Almerindo Afonso (1991) salienta como causas de indisciplina na escola, a dimensão das turmas, o deficiente funcionamento e organização da escola, heterogeneidade das turmas, a deficiente formação didático-pedagógica dos professores e a ausência de perspetivas, por parte dos alunos, de inserção na vida ativa após os estudos.

Com base no nosso estudo, 75% dos professores consideram *pouco influente* a heterogeneidade das turmas, 66,7% dos docentes acham que a falta de formação dos professores é *pouco influente*, tendo a mesma percentagem (66,7%) respondido ainda, que acham *pouco influente* o número de alunos por turma.



- Questionamento(alunos) do tradicional desfasamento de poder em relação aos professores
- Desvalorização social do papel da escola na sociedade
- Excesso de tempo passado na escola pelos alunos
- Características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso
- Modelo uniforme de ensino e de currículo
- Falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas
- Pouco envolvimento dos pais na vida da escola
- Regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes
- Inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola
- Défice de acompanhamento dos alunos pelos pais
- Heterogeneidade das turmas
- Número de alunos por turma
- Desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas
- Desconhecimento das regras pelos alunos
- Insucesso nas aprendizagens
- Problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)
- Educação familiar de base dos alunos
- Falta de responsabilização do aluno pelo professor
- Dificuldade de os professores trabalharem em equipa
- Falta de formação de professores
- Défice de habilidades de gestão/controlo de professores
- Natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores
- Natureza da relação pedagógica proposta pelos professores

Gráfico 4. “São fatores de indisciplina...” (%)

Frequência com que os professores se deparam com casos de indisciplina

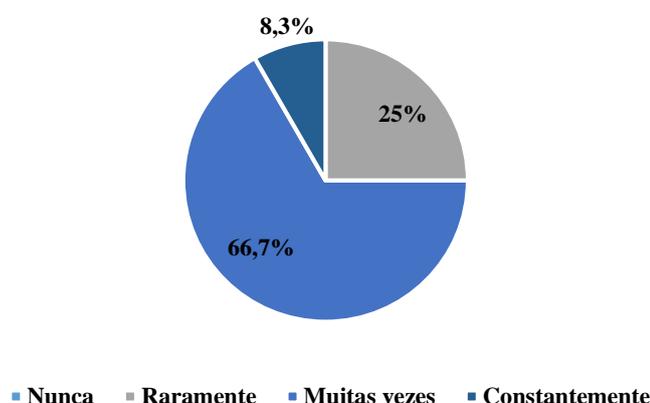


Gráfico 5. Frequência com que os professores se deparam com indisciplina (%)

O gráfico 5 pretende evidenciar com que *frequência os professores se deparam com casos de indisciplina*, tendo 66,7% da amostra referido que se deparam *muitas vezes* com casos de indisciplina, contabilizando um total de 8 docentes. Já 25% dos inquiridos refere que, *raramente*, se depara. Apenas um professor (8,3%) afirmou deparar-se *constantemente* com casos de indisciplina.

Os professores inquiridos revelaram que nos últimos anos a indisciplina tem aumentado, tendo 41,7% da amostra considerado que esta *aumentou* e outros 41,7% que *aumentou consideravelmente*. No entanto, apenas dois docentes (16,7%) responderam que, de uma forma geral, a indisciplina tem *estagnado*. Nenhum docente dos entrevistados referiu que os casos de indisciplina *diminuíram* ao longo dos anos (gráfico 6).

Nos últimos anos, a indisciplina...

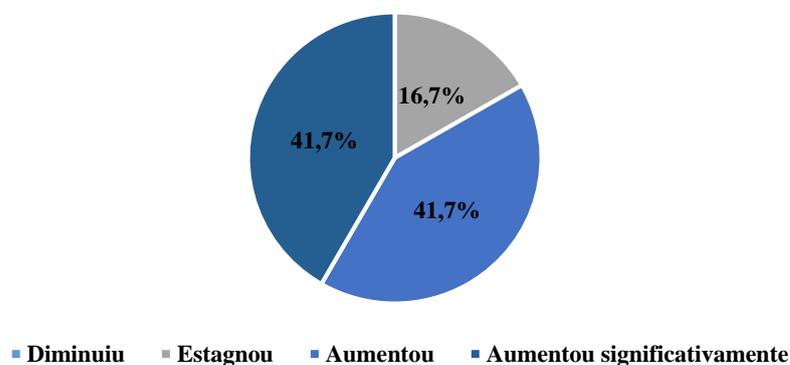


Gráfico 6. Aumento da indisciplina segundo a amostra docente (%)

Os dados do nosso estudo estão de acordo com Henriques (2017) (autor do 2.º estudo sobre "Indisciplina em Portugal com dados das escolas" em parceria com a Associação Nacional de Diretores de Agrupamento e Escolas Públicas (ANDAEP) e o responsável do blogue de Educação 'Com Regras'), que concluiu que, no ano letivo de 2015/16, houve 11.127 participações disciplinares, numa amostra de 47 agrupamentos e 53.664 alunos. O autor refere, ainda, que, se o estudo fosse alargado a mais agrupamentos e escolas, os resultados da indisciplina seriam ainda maiores, uma vez que a amostra recolhida pelo autor abrange apenas 5,4% da totalidade dos agrupamentos e escolas em Portugal.

Para o autor do inquérito, estes dados "são a ponta do icebergue", e que esta é uma realidade que está a aumentar nas escolas portuguesas. "Basta um aluno para estragar uma aula e nem precisa de insultar ou agredir para que o processo de ensino de aprendizagem seja posto em causa", refere Henriques (2017).

No entanto, no nosso estudo, 75% da amostra dos professores e 87,5% da amostra dos alunos inquiridos referiu existirem iniciativas regulares para prevenir e/ou combater a indisciplina no colégio que frequentam.

Tal como neste estudo, Sampaio (1996) salienta que o combate à indisciplina escolar deve passar, também, pela necessidade de a escola promover atividades de caráter lúdico, cultural e formativo dos alunos, tanto nas aulas como nos tempos livres. Indo também ao encontro de Veiga (2007), que salienta a importância do reforço da disponibilidade dos professores, a necessidade de promover uma educação para a cidadania, a colaboração dos pais e a existência de aulas e recreios mais atrativos.

Deste modo, podemos considerar o contexto do colégio em que foi realizado o EP como um fator influenciador da disciplina, através do sistema preventivo de D. João Bosco, um método educativo baseado inteiramente na razão e na bondade, onde os educadores estão presentes fraternalmente no meio dos jovens, nos seus grupos e atividades.

Este estabelecimento de ensino desfruta de um bom clima de aprendizagem, em conjunto com uma forte cultura desportiva, notória durante os intervalos e horas de almoço no pátio da escola, em que se reflete a saudável e próxima relação entre alunos, professores e funcionários, fazendo da harmoniosa convivência a palavra de ordem.

São também promovidas diversas atividades como torneios desportivos, festas religiosas ou escolares e atividades no final de período, onde é promovido o espírito de grupo e companheirismo, transmitindo valores aos alunos e criando um ambiente favorável à criação de laços de amizade, cooperação, identificação e solidariedade entre todos.

No que concerne aos comportamentos entendidos como infrações disciplinares, existe bastante concordância entre a amostra dos professores e a dos alunos.

As ações indisciplinadas como “profere palavrões” (95,8% / 100%); “insulta/ameaça colegas” (91,7% / 100%); “agride colegas” (91,7% / 91,7%); “provar/gozar com o professor” (95,8% / 100%) e “insultar e ameaçar o professor” (87,5%/ 91,7%, alunos / professores respetivamente) são classificadas como comportamentos *muito graves* na sala de aula.

Caeiro & Delgado (2005) referem que a indisciplina em ambiente escolar envolve os comportamentos dos alunos perturbadores das atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula, como insultar o professor, sair do lugar sem autorização prévia do professor, agredir de algum modo os colegas e dizer palavrões.

Para os docentes, as ações como não “cumprir deliberadamente as tarefas propostas na aula” (100%), “fala sem autorização ou em momentos inapropriados” (75%); “distrai colegas e obriga a interromper a aula” (91,7%) são caracterizadas como *muito grave* (gráfico 7). No entanto, os alunos não estão de acordo com estas situações. Para os alunos inquiridos, comportamentos como “não obedece a ordens/instruções” (70,8%); “contraria ideias do professor” (79,2%); “sai da aula sem permissão” (83,3%), são consideradas como *muito graves* (gráfico 8).

Amado e Freire (2009) salientam que os comportamentos de indisciplina são os que inviabilizam o trabalho realizado na aula. Os autores consideram que estes comportamentos correspondem uma forma de obstrução ao trabalho do professor, mas Rego e Caldeira (1998) referem que eles visam a perturbação da aula com o objetivo de atingir o professor, considerando o estágio de desenvolvimento em que se encontra a generalidade dos jovens do 3º ciclo. Estrela (1992), por sua vez, considera que a indisciplina é o resultado da resposta a necessidades de afirmação pessoal do aluno perante os colegas e o professor, no Ensino Secundário.



Gráfico 7. Infrações disciplinares segundo a amostra dos docentes (%)



Gráfico 8. Infrações disciplinares segundo a amostra dos alunos (%)

Os alunos referem, ainda, que 91,7% das vezes resolvem situações de indisciplina no colégio com o diretor de turma. Segundo Marques (1997), “Os diretores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações com o meio”.

13.3. Práticas de ensino

No que diz respeito às *medidas adotadas pelos docentes de forma a organizar a aula para combater comportamentos de indisciplina*, analisando a frequência com que utilizam cada ação, 91,7% da amostra considera ser *muitas vezes* capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada. Já 75% dos professores referiu que *muitas vezes* fornecem feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar e 83,3% diz que organizam *sempre* as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos. Ainda 91,7% dos docentes respondeu que explicam claramente (*sempre*) os objetivos das aulas e as tarefas a realizar.

Para os professores inquiridos, as ações que têm mais *impacto direto* na disciplina na aula são: capacidade de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada (83,3%); organizar a aula de modo a promover a participação de todos os alunos (75%); explicar claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar (75%); parar rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula (83,3%); usar advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores (75%); fornecer feedbacks aos alunos acerca do seu desempenho (83,3%) e evitar os tempos mortos na aula (75%).

Relativamente às *situações de indisciplina*, perante situações de *maior gravidade*, toda a amostra de docentes revelou que *nunca* ignoram (100%) os comportamentos indisciplinares dos alunos, 75% dos docentes fazem *sempre* advertência no momento da infração, tendo a mesma percentagem de docentes respondido que *sempre* refletem sobre a sua decisão posteriormente (75%). Hardy (1996), citado por Pierón (1999), afirma que, antes de mais, o professor deve ter a capacidade de tentar refletir e tentar compreender os motivos que provocaram o incidente, de maneira a que possam reagir em conformidade. Em relação à opinião dos alunos, estes vão ao encontro daquilo que os professores responderam, tendo 79,2% respondido que o professor *nunca* deve ignorar os comportamentos indisciplinares.

Perante situações de *menor gravidade*, 75% dos docentes inquiridos respondeu que *nunca* julgam o aluno mais do que a sua ação, tendo a mesma percentagem (75%) referido que *muitas vezes* salientam os comportamentos adequados aos seus alunos. Apenas 83% dos docentes respondeu que só *às vezes* aplicam castigo perante situações de *menor gravidade*. No entanto, 83,3% da amostra dos professores acha que *às vezes* se deve aplicar castigos aos alunos, quando apenas 21,7% da amostra dos alunos concorda com essa medida.

Existe uma diferença na existência de comportamentos desviantes e de indisciplina entre rapazes e meninas. A ocorrência de situações de indisciplina é muito mais frequente junto dos rapazes do que nas meninas segundo Piéron (1999). Também Oliveira (2003) salienta, num estudo realizado sobre comportamentos de indisciplina nas aulas, que “os rapazes se apresentam com uma maior regularidade de comportamentos tidos como indisciplinados, quase duplicando os revelados pelas meninas”. Shepherd (2003) constatou, através de um estudo desenvolvido na América, que os principais casos de comportamentos agressivos e disruptivos eram provenientes de alunos do sexo masculino.

Na opinião dos professores inquiridos, os rapazes são os que causam mais situações de indisciplina na escola (83,6%), quando comparado com as meninas (16,7%). A mesma opinião é manifestada pelos alunos, os quais atribuíram 79,2% dos episódios de indisciplina aos rapazes, em detrimento das meninas (20,8%). No entanto, os alunos (70,8%) consideram que a maioria dos castigos aplicados no colégio são *justos*, apenas um aluno (4,2%) refere que os castigos são *injustos* (gráfico 9).

A maioria dos castigos são:

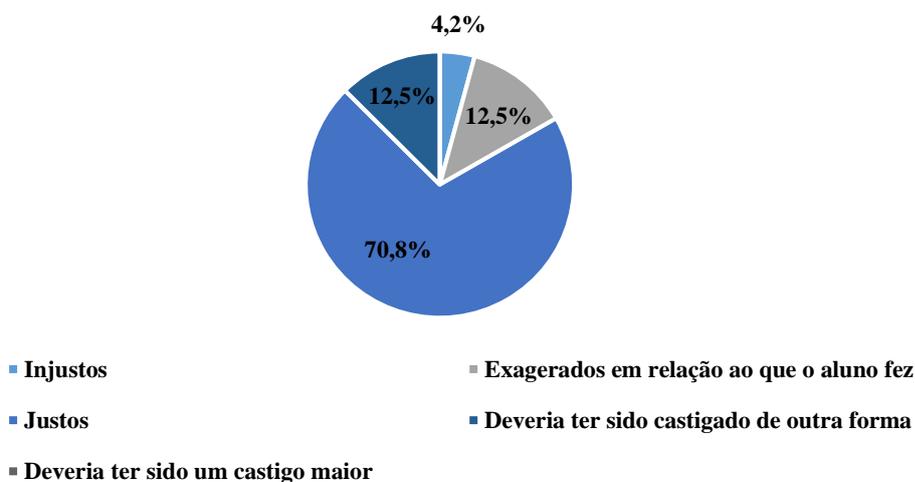


Gráfico 9. Opinião da amostra dos alunos sobre os castigos aplicados (%)

Também em relação ao género que é mais castigado, a totalidade da subamostra dos alunos considera serem os rapazes. Isto acontece porque, segundo 54,3% dos alunos, o comportamento daqueles é mais grave. Os comportamentos de indisciplina que mais acontecem em ambos os sexos (rapazes e meninas) são: não traz o material necessário (70,8%); não faz o trabalho de casa (79,2%); conversas sem autorização ou em momentos inapropriados (62,5%).

No que concerne à opinião dos alunos sobre a frequência com que se deparam com casos de indisciplina no colégio, a maioria respondeu que às vezes acontece na turma (54,7%) e que no colégio ocorre muitas vezes (45,8%) (gráfico 10).

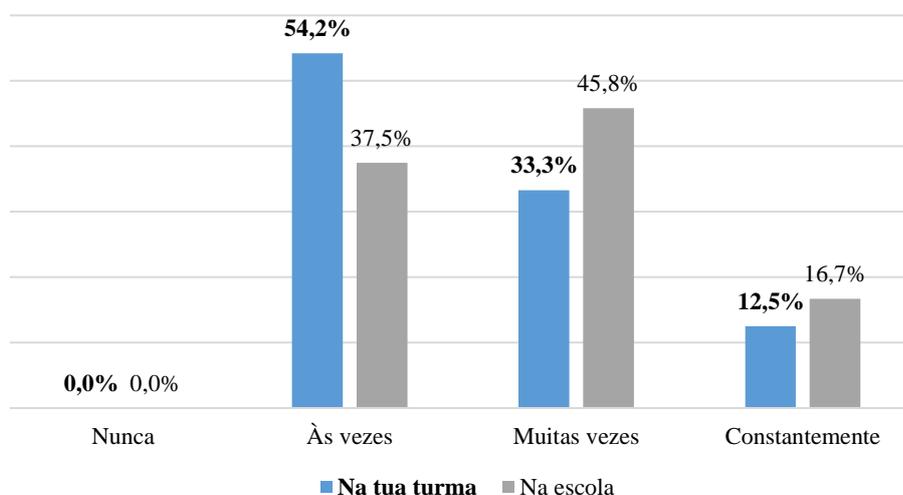


Gráfico 10. Frequência de casos de indisciplina com que os alunos se deparam (%)

Relativamente às *práticas de ensino dos professores*, a investigação revela que os docentes assumem diferentes abordagens em relação ao fenómeno da indisciplina. Amado (1991) cita as três maneiras de lidar com os comportamentos de indisciplina: os procedimentos de prevenção, antecipando situações de indisciplina; as atitudes de correção, com uma ação direta após o momento, corrigindo os alunos sempre com o intuito de educar e os procedimentos punitivos, quando já não existe acordo entre professor e aluno. No presente estudo, a totalidade da amostra dos professores (100%) indicou como a primeira medida a ser tomada, a *preventiva*, seguida da *corretiva* e, em último caso, a *punitiva*.

Confrontando com a literatura, entende-se por prevenção "o conjunto de ações, mais ou menos coordenadas, que atuam por antecipação face a esse mesmo fenómeno" (Amado e Freire, 2009) com o objetivo de afastar ou anular os fatores de perturbação e desvio (Amado, 2000). Amado e Freire (2009) e Estrela (2007) apontam para a importância da prevenção e a fraca eficácia dos processos corretivos nos seus estudos.

No que diz respeito às *estratégias de prevenção de incidentes entre professor e alunos*, é importante conhecer os princípios que presidem a esta relação. Deste modo, verifica-se que a maior parte dos docentes que lecionam no colégio procuram ter uma boa relação com os alunos, confirmando a existência de uma proximidade.

Deste modo, Garcia (2008) acredita que a prevenção é mesmo a medida a ser tomada, salientando a "inversão da ordem de prioridades", onde sugere que as escolas se focalizem mais nas práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de propensão para a disciplina e menos na punição da indisciplina.

Sobre a iniciativa de formação contínua sobre o tema da (in)disciplina, 83,3% dos docentes respondeu que, nos últimos 10 anos, frequentaram ações deste âmbito, tendo metade da amostra (50%) afirmado ter frequentado pelo menos duas iniciativas.

14. Conclusões finais

Esta investigação consistiu em analisar a causalidade do fenómeno da indisciplina em contexto escolar religioso, comparando a perceção de alunos e professores da turma A do 7º ano. Apesar de o colégio possuir contrato de associação com o Estado Português, a amostra dos alunos inquiridos é composta por uma turma pagante, no entanto o nível socioeconómico é médio-baixo. A turma caracteriza-se por ter um rendimento escolar médio e, a nível disciplinar,

é caracterizada por alguns comportamentos de desvio e de indisciplina que perturbam a comunicação e as relações humanas em contexto de sala de aula.

Tendo em conta a pesquisa bibliográfica, foi possível verificar que o fenómeno da indisciplina não é algo novo no contexto escolar, mas que, para os professores inquiridos, tem vindo a aumentar de intensidade, frequência e visibilidade. Esta assume diversas formas (desvio individual ou grupo, conflito, desajuste, revolta, violência verbal/física, agressividade e maus tratos entre pares) e varia de intensidade e gravidade consoante o contexto em análise (Velez, 2010).

Visto que o estudo foi efetuado num colégio, mas o nível socioeconómico é essencialmente médio-baixo, podemos deparar-nos com alguns alunos numa situação social instável. Mesmo aplicando o Sistema Preventivo e as tutorias (com enorme importância) conclui-se que, ainda assim, adotando uma postura de prevenção para com estas ocorrências, é indispensável que se esteja preparado para responder quando situações ocorrem repetidamente, segundo Santos, V. B. C. (2016), num estudo realizado na mesma instituição.

Ao analisar os resultados do nosso estudo, os alunos têm consciência do que são considerados comportamentos de indisciplina e do que os pode originar, bem como referem a existência de iniciativas promovidas no colégio que visam prevenir a indisciplina.

De uma forma geral, professores e alunos partilham uma visão semelhante sobre os significados de disciplina e indisciplina e os fatores aos quais estes comportamentos estão associados.

No questionário aplicado aos alunos, eles referem que apenas 29,2% nunca esteve envolvido em situação de indisciplina. Em relação aos professores, estes sentem que a indisciplina está a aumentar como verificamos nos resultados do questionário em que apenas 16,7% não concorda, dizendo que estagnou.

Verificou-se que os professores e alunos entrevistados têm na generalidade as mesmas conceções de indisciplina, na medida das situações consideradas graves na sala de aula, conhecendo também as estratégias utilizadas pelos professores para prevenir as situações de indisciplina.

Os resultados do nosso estudo vão ao encontro do estudo feito por Mendes e Alves (1997), em que, ao analisarem os comportamentos de indisciplina do aluno em função das suas características pessoais e familiares, verificaram que o contexto familiar (falta de acompanhamento dos pais, educação familiar base dos alunos levando à conseqüente

desvalorização do papel da escola na sociedade e ao desinteresse em relação aos conteúdos das disciplinas) está ligado a ocorrências de comportamentos de indisciplina na escola.

Confrontando ainda o nosso estudo com bibliografia, este vai ao encontro de um estudo feito por Eccheli (2008), onde defende que a ocorrência de casos de indisciplina escolar está associada à desmotivação sentida por alguns alunos face aos conteúdos lecionados, face à incompreensão sobre a utilidade da escola a curto ou médio/longo prazo e ainda ao desconhecimento das regras por parte dos alunos.

No que concerne à indisciplina em função do género dos alunos, tanto os alunos como os professores concordam que são os rapazes os mais indisciplinados, indo assim ao encontro de vários estudos. Ferraz (2002), acerca das questões de género na aula, com uma amostra de 24 alunos (entre os 13 aos 17 anos de idade), concluiu que os rapazes têm mais frequentemente comportamentos de indisciplina comparativamente às meninas. Também Gómez et al. (2000), com uma amostra de 2491 alunos (idades compreendidas entre 12 e 15 anos), salienta que, no contexto aula, os rapazes são mais indisciplinados, rebeldes e agressivos. Em contrapartida, as meninas são mais constantes, disciplinadas e maduras.

A principal limitação desta investigação deve-se ao tamanho pequeno da amostra acabar por interferir em alguns resultados, na medida em que não foi possível aferir com a consistência necessária. Por essa razão, em eventuais futuros estudos, seria pertinente analisar, novamente, as causas da indisciplina escolar em contexto religioso, mas desta vez, com uma amostra maior, possivelmente com todos os alunos do colégio.

CONCLUSÃO

O estágio não foi mais que aplicar e desenvolver as competências delineadas/ adquiridas ao longo do MEEFEBS.

Inicialmente e, como em todas as atividades, vivemos uma fase de adaptação, onde tivemos de lidar com os nossos medos e receios.

Fui para uma localidade totalmente diferente de onde estudava, trabalhava e vivia. Laborei com pessoas de diferentes níveis etários, desde crianças de 9 anos até à fase adulta. As ansiedades e os obstáculos foram sendo ultrapassados com o passar do tempo. Para os minimizar, contribuíram a confiança e experiências que fomos adquirindo, a colaboração dos colegas do NEEF, dos restantes docentes e funcionários e, muito concretamente, do professor orientador Dr. Diogo Simões.

A minha prioridade foi perceber com quem íamos trabalhar: alunos, professores, funcionários e encarregados de educação, assim como o contexto em que se inseriam.

Por isso, fiz um estudo exaustivo sobre como a instituição funcionava, quais os seus objetivos e as metas que pretendia atingir, juntamente com a observação de aulas, quer dos colegas, quer do professor orientador. Foi muito importante este procedimento, pois ajudou-me na recolha de conhecimentos/informações essenciais para a minha integração na instituição e definição de métodos e técnicas de trabalho. Para isso contei com a partilha de ideias e dúvidas com os vários professores do colégio, assim como com a colaboração e disponibilidade da professora orientadora, Dr.^a Elsa Silva e do professor Dr. Diogo Simões, que foram extremamente imprescindíveis para a minha adaptação.

Partindo das motivações dos alunos, realizei as planificações de todas as atividades desenvolvidas que foram, sem dúvida, fundamentais para colocar em prática os objetivos pretendidos, na medida em que me fizeram sentir seguro nos conhecimentos a transmitir.

Foi, também, minha intenção proporcionar atividades e estratégias variadas, para que os alunos se sentissem motivados face a esta disciplina. Adequiei a minha intervenção pedagógica de acordo com a motivação e interesse de cada aluno, no sentido de os beneficiar e influenciar para a adoção de hábitos de vida saudáveis, fomentando o gosto pela atividade física.

Nem sempre foi fácil a concretização das atividades mencionadas. Trabalhar com alunos de diferentes faixas etárias é aliciante, mas ao mesmo tempo um pouco difícil de gerir. Tive que

saber identificar muito bem as motivações que cada um tinha para concretizar as competências a adquirir.

Considero que o conhecimento das motivações mais pertinentes para a participação nas aulas permitiu-me uma melhor e mais completa planificação das atividades, de forma a ir ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos, influenciando, desta forma, o aproveitamento dos mesmos de uma forma mais positiva.

Quando o educador possui o conhecimento dos fenómenos motivacionais, este organiza e orienta melhor o seu trabalho, promovendo um clima motivacional positivo e proporcionando situações que agradam ao grupo a quem se dirige, favorecendo, assim, um processo de ensino/aprendizagem mais eficaz (Cid, 2002).

Não é por acaso que a psicologia do Desporto e da EF dedica um grande número de artigos à motivação, uma vez que se acredita que são as questões motivacionais que estão associadas à procura da prática desportiva, assim como à manutenção da mesma (Rego, 1998).

Para além de motivador, tentei desempenhar outras funções. Fui conselheiro, amigo, organizador, isto é, penso que consegui influenciar os alunos para a adoção de hábitos de vida saudáveis, de responsabilidade e de amor fraterno. Estas funções foram desempenhadas, não só em contexto de aula, mas também em convívio, promovendo o espírito de grupo e companheirismo.

Inicialmente, nem sempre as medidas utilizadas, surtiam o efeito desejado, mas aqui é que estava o grande desafio que colocava a mim próprio: implementar novas metodologias para conseguir ultrapassá-las. Foi constante a reflexão sobre as atividades e os objetivos a atingir, de modo a ajustar metodologias.

Segundo Alarcão (2001), é inconcebível que um professor não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Durante o estágio, foi minha intenção transmitir não só conhecimentos, mas também inculcar nos alunos autonomia, capacidade para a resolução de problemas e valores morais, que cada vez mais estão “adormecidos” (a chamada crise de valores). Num ambiente harmonioso, baseado no diálogo com recetividade às opiniões dos alunos, alertei-os para participarem

ativamente e de forma crítica, contribuindo para uma sociedade mais justa e solidária, onde não só predominem os direitos, mas também os deveres.

Numa sociedade em que os meios de comunicação social controlam todos os discursos, é papel da “escola” formar jovens criativos, com valores sociais e capazes de enfrentar os desafios da globalização em que vivemos, dignificando assim a carreira de docente.

Considero bastante positivo o balanço do EP pois, para além de tudo o que já foi referido, ficarão para sempre na memória todos os momentos e boas recordações desta minha passagem por esta instituição escolar que tão bem me acolheu.

As atividades desenvolvidas fizeram-me percorrer outros caminhos, experimentar novos desafios que, certamente, contribuirão para promover e aumentar a valorização pessoal e profissional.

Para finalizar e, tendo em conta a componente prática deste estágio, posso afirmar que dotar os professores de ferramentas e técnicas didáticas que coadjuvem a aprendizagem torna-se um passo gigante para elevar a qualidade de motivação e aprendizagem dos alunos na prática de EF.

Assim deixaremos de ouvir com frequência estes versos tão antigos:

“ Se houvera quem me ensinara...”

“ Quem aprendia era eu...”

BIBLIOGRAFIA

- Abramovay, M. & Rua, M.** (2002). *Violência nas escolas*. Brasília, DF: Unesco.
- Afonso, A. J.** (1991). Notas para o Estudo Sociológico da (In) Disciplina Escolar na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 4., 119-128.
- Alarcão, I.** (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Amado, J.** (1991). Indisciplina na sala de aula: algumas variáveis de contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 25, n. 1, p. 133-148.
- Amado, J.** (2000). *A construção da disciplina na escola, Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J.** (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I.** (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I.** (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R.** (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barros, J.** (2009). *Psicologia da educação 3 - Temas complementares*. Porto: LivPsic.
- Bento, J.** (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (1ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J.** (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (2ª Ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J.** (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, M.** (2002). Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 4, n. 1, p. 73-81.
- Braga, F.** (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Edição Quarteto.
- Cadima J., Leal T. & Cancela J.** (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. Porto. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-34.
- Caeiro, J., & Delgado, P.** (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caillois, R.** (1958). *Les Jeux et les hommes: Le masque et le vertige (2 ed.)*. Paris: Galimard.

- Caldeira, S. N.** (2007). (Des)ordem na escola – Mitos e realidades. Coimbra: Quarteto.
- Carreiro da Costa, F.** (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Ceragioli, L.** (2008). Ginástica Aeróbica. (Coleções Manuais de Desporto). Cascais: Arte Plural Edições.
- Cerca, L.** (1999). Metodologia da Ginástica de Grupo (1ª ed.). (Coleção Fitness é Manz). Cacém: A. Manz Produções.
- Cia, F., D' Affonseca, S. M., & Barham, E. J.** (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho académico dos filhos. *Paidéia*, 14 (29), 277-286.
- Cid, L.** (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. In *Revista Digital Efdeportes*, Buenos Aires, ano 8, nº 55, dezembro de 2002. Consultado em 11/fev, 2017, em <http://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P.** (1993). *Escolas e Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, A.** (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. *Interacções*. 2, 87-112.
- Eccheli, S. D.** (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, 32, 199-213.
- Estrela, M. T.** (1992). *Relação pedagógica: Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora (1ª edição).
- Estrela, M. T.** (2007). A Indisciplina, os professores e a sua formação in S. Caldeira (Coord.). *Des(ordem) na Escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Ferraz, M.** (2002). Questões de género na aula de Educação Física. Representações das alunas e alunos do 9º ano da Escola Básica 2º, 3º Ciclos de Santiago. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto.
- Gabbet, J., & Mulvey, J.** (2008). Time–motion analysis of small sided training games and competition in elite women soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22, 543–552.
- Garcia, J.** (2001). A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF. 11, Lisboa. Atas. Lisboa: Estrela e Ferreira. p. 375-381.
- Garcia, J.** (2008). Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. *Contrapontos - volume 8 - n.3 – Itajaí*.

Gómez, A. (2000). A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed.

Gómez, B.; García, E. & López, S. (2000). Educación Física y Género. Editorial Gymnos: Madrid.

Graça, A. (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. Presented at “II Congreso Ibérico de Baloncesto Cáceres, Spain, 27-29.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.

Heyward, H. (2004). Avaliação física e prescrição de exercício: técnicas avançadas. 4^a ed. Porto Alegre: Artmed.

Henriques, M. E. (2007). Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições.

Henriques, A. (2016). Segundo Estudo Sobre Indisciplina em Portugal com Dados das Escolas (2014-2016).

Consultado em 11/junho, 2017, <http://www.jn.pt/nacional/interior/indisciplina-esta-aumentar-nas-escolas-5652128.html>.

Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e perceção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa Ciências Desporto*, vol.6, no.3.

Jesus, S. N. (1999). Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?. Porto: Edições ASA.

Jesus, S. N. (2003). Influência do Professor sobre os Alunos. Porto: Asa.

Jones, S. & Drust, B. (2007). Physiological and technical demands of 4v4 and 8v8 games in elite youth soccer players. *Kinesiology* 39 (2007) 2:150-156. *Journal of science and Medicine in Sport* (2008).

Katis, A & Kellis, E. (2009). Effects of small-sided games on physical conditioning and performance in young soccer players. *Journal of Sports science & Medicine*, 8 (3), 374-380.

Kounin, J. (1977). Discipline and Group Management. New York: Robert E. Krieger Publishing.

Leite, C. & Martins, F. (2010). O currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: Representações dos autores e (Re) interpretações dos professores. In Nogueira, F. Oliveira, A. L., Baptista, A. V., Nova, D. C. (2010).

Marques, R. (1996). A Indisciplina vista por Pais. *Revista Noésis* 37, 40- 56.

Marques, R. (1997). A Escola e os Pais. Como colaborar? Lisboa: Texto Editora.

- Marques, A.** (2004). O Ensino das Atividades Físicas e Desportivas. Fatores Determinantes de Eficácia. Revista Horizonte de Educação Física e Desporto, nº111, vol. XIX, 24/27.
- Mendes, F., & Alves, J.** (1997). Educação e Tecnologia. Revista do Instituto Politécnico da Guarda, 20, 153-177.
- Miranda, E.** (2008). A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade - FAFIUUV. Consultado em 19/fev, 2017, em www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf
- Montandon, C.** (2001). Entre pais e professores: um diálogo impossível? Oeiras: Celta.
- Monteiro, G. & Ribeiro Silva, E.** (2017). QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Alunos (QICEA-3ºciclo).
- Moraes, R.** (2000). Construtivismo e ensino de Ciências. Porto Alegre: Edipucrs.
- Morgado, J.** (2004). Qualidade na Educação: um desafio para os professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E.** (2017). QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Professores (QICE-P).
- Nunes, M.** (1995). Motivação para a prática desportiva. Revista Horizonte, Vol XII nº 67, pp 13 – 17.
- Oliveira, R.** (2003). Estudo comparativo de Comportamentos de Indisciplina nas aulas de Educação Física em dois Contextos Escolares Diferenciados. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Paes, R. & Oliveira, V.** (2001); A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos; Revista digital - Buenos Aires - Ano 10 - Nº 71 (2004).
- Paiva, M.** (1994). Minorias e Indisciplina Escolar. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, não publicada, Universidade Aberta, Lisboa.
- Piéron, M.** (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Piéron, M.** (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Pinheiro, I., & Pinheiro, R.** (2006). Organização Científica do Trabalho Reinventa um Mercado Tradicional: O Caso do Fitness. Consultado em 11/fev, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a06.pdf>

- Pellizzari, M. & Billari, F.** (2011). The younger, the better? Age related differences in academic performance at university. *Journal of Population Economics*, 31, 1-45.
- Pereira, F.** (2008). Configuração pedagógica dos estágios curriculares supervisionados da UFPEL: Passado, Presente e Perspetivas. Pelotas: copia Santa Cruz.
- Rego, M.** (1998). Motivação para a prática desportiva. *Revista Horizonte*, Vol. XIV, nº 81, pp 22-31.
- Rego, I. & Caldeira, S.** (1998). Perspetivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 83- 107.
- Rink, J.** (1985). *Teaching Physical Education For Learning*. Times Mirror/Mosby College Publishing, ST. Louis.
- Rink, J.** (2006). *Teaching Physical Education*. Avenue of the Americas, New York, NY: William R. Glass.
- Ribeiro, L.** (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.** (2009). *Estratégias de Ensino- o saber e agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Rosado, A., & Mesquita, I.** (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Saavedra, L.** (2001). Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15 (1), 67-92.
- Sampaio, D.** (1996). “Indisciplina: um signo geracional?”. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, nº 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, V. B. C.** (2016). *Relatório De Estágio Desenvolvido No Colégio Salesiano De Mogofores Junto Da Turma B Do 7º Ano No Ano Letivo De 2015/2016*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Sarmiento, P.** (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Sebastião, L., & Freire, E.** (2009). *A Utilização de Recursos Materiais Alternativos nas Aulas de Educação Física: Um Estudo de Caso*. Pensar A Prática.
- Shepherd, S.** (2003). *Causes, what causes?.* London Westminsterwatch: United Kingdom.
- Siedentop, D.** (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.
- Silva, P.** (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, T. (2009). Elementos para a compreensão da reflexão em situação de estágio pedagógico: estudo de caso de um estudante - estagiário de Educação Física. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Sousa, M. (2007). Escolas, Famílias e lares: um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições.

Stichini, C. & Gandum, E. (1997). Crenças de futuros professores face à indisciplina na escola secundária. *O Professor*, 53, (III série).

Tavares, F. (1996): Bases teóricas da componente tática nos jogos desportivos coletivos. In *Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos (no prelo)*. Ed. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF – UP.

Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, vol. 4, n. 11. Rio de Janeiro.

Teodorescu, L. (1977): *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Les Editeurs Français Réunis. Paris.

Vasques, J. (2005). O exercício de treino no futebol: Os Jogos em espaços e com número reduzido de jogadores. Dissertação de Mestrado. FMH. UTL.

Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola – práticas comunicacionais para professores e pais*, 2nd edition. Coimbra: Livraria Almeida.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: fatores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Universidade de Lisboa, Portugal. Consultado em 11/maio, 2017, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799_tm.pdf

Legislação

Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 abril de 2016. Diário da República nº66 - II Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Outra Documentação

Guia de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio 2016-2017. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico (2001). Ministério da Educação.

Projeto Educativo dos Salesianos de Mogofores Colégio.

CrITÉrios Avaliação Educação Física 3ºCiclo dos Salesianos de Mogofores Colégio.

ANEXOS

ANEXO I

Plano Anual 2016/2017

ANEXO II

Modelo de Plano de Aula

Plano Aula						
Professor:			Data: 08/02/2017		Hora:	
Ano/Turma:		Período:	Local/Espaço:			
Nº da aula:		U.D.:	Nº de aula / U.D.:		Duração da aula:	
Nº de alunos previstos:			Nº de alunos dispensados:			
Recursos materiais:						
Função didática:			Objetivos da aula:			
Tempo		Tarefa	Descrição da tarefa / Organização	Objetivos específicos	Componentes críticas	Estilos de Ensino
T	P					
Parte Inicial da Aula						
Parte Fundamental da Aula						
Parte Final da Aula						

Fundamentação/Justificação das opções tomadas

ANEXO III

Modelo de Relatório de Observação de Aula

Aula Nº	Data:	Hora:	Turma:
Nº Aula UD:	Duração:	Período:	Professor Estagiário:
Nº Total Aulas da UD:	Unidade Didática:	Função Didática:	
Local/Espaço:	Recursos Materiais:		
Nº de Alunos:	Objetivos da Aula:		

			MB	B	Suf	Insuf
Plano de Aula		Coerência com a UD				
		Especificação				
		Correção das estratégias de ensino				
		Clareza				
Instrução	Informação Inicial	- Começa a aula no horário - Explica os objetivos da aula relacionando-os com as tarefas das aulas anteriores e posteriores				
	Condução da aula	- Organiza as atividades de modo a observar e controlar a aula em todos os momentos. - Recorre aos alunos para demonstrar, corrigir e transmitir conteúdos, explicando oportunamente a matéria.				
	Qualidade dos FB's	- Fornece feedbacks positivos, descritivos/prescritivos e interrogativos correta e oportunamente. - Verifica o resultado pretendido.				
	Conclusão da aula	- Realiza o balanço da aula da atividade, controlando a aquisição de conteúdos, fazendo ligação à aula seguinte da UD.				
Gestão	Gestão do tempo	- Gere o tempo de aula em relação ao material e constituição dos grupos de acordo no plano de aula.				
	Gestão dos espaços	- Organiza corretamente os espaços destinados para a aula.				
	Organização /Transição	- Transita de tarefa de forma organizada, eficaz e fluida.				
Clima / Disciplina	Controlo	- Intervém de forma correta e sistemática. - Motiva e transmite entusiasmo aos alunos de forma controlada.				
	Comunicação	- Comunica de forma audível, clara e acessível. - Utiliza a comunicação não verbal.				
	Decisões de ajustamento	- Adapta-se às situações imprevistas, concorrendo para o objetivo da aula.				
Observações:						

ANEXO IV

Critérios de Avaliação 3º Ciclo Educação Física do Salesianos de Mogofores

Competências e Conhecimentos 65%	Atividades Físicas 45%	<p>Conhecer e aplicar as regras e os regulamentos dos vários desportos; Realização de gestos técnicos específicos das unidades didáticas; Aplicação adequadamente, na tomada de decisão os conhecimentos táticos adquiridos;</p> <p>Cooperação com os colegas nas ajudas e correções que permitam a melhoria das prestações e garantam condições de segurança pessoal e dos companheiros;</p> <p>Colaboração na preparação, preservação e arrumação do material de aula;</p> <p>Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho, uniforme escolar e brio as tarefas inerentes;</p>
	Aptidão Física 10%	<p>Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de resistência geral de longa e média durações; da força resistente; da força rápida; da velocidade de reação simples, de execução, de deslocamento; das destrezas gerais e específicas.</p>
	Conhecimentos 10%	<p>Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à ausência de prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e segurança;</p> <p>Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais;</p> <p>Conhecimento e compreensão dos conteúdos programáticos utilizando adequada e corretamente a L. Portuguesa.</p>
Envolvimento na Aprendizagem 17%	Autonomia 7%	<p>Realização das atividades propostas de forma autónoma;</p> <p>Participar oportunamente;</p> <p>Apresenta iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade.</p>
	T15 10%	<p>Interesse nas e pelas tarefas propostas na procura do êxito pessoal e do grupo, respeitando os princípios da ética desportiva, criatividade, motivação;</p> <p>Desenvolvimento e participação nas atividades a implementar com toda a comunidade educativa, consideradas projetos da escola e da área disciplinar.</p>
Qualidade de Relacionamento 18%	Responsabilidade 4%	<p>Assiduidade;</p> <p>Pontualidade;</p> <p>Utilizar o material indicado para a prática de atividade física bem como para os cuidados da higiene pessoal.</p>
	Atenção 4%	<p>Concentração;</p> <p>Contextualização com as atividades a ser desenvolvidas;</p> <p>Autodomínio.</p>
	Amor Fraternal 10%	<p>Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos colegas, professores e auxiliares educativos;</p> <p>Colaboração e cooperação com os outros;</p> <p>Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles.</p>

ANEXO V

Exemplo de Grelha da Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica Bitoque Rugby						
Alunos	Habilidades Técnicas			Habilidades Táticas		Nível do Aluno (1-3)
	Passe	Finta	Corrida com bola	Atitude Ofensiva	Atitude Defensiva	
				Ocupação racional do espaço	Defesa Individual	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Escala de Apreciação:	
1	Executa com muitas dificuldades
2	Executa parcialmente
3	Executa com sucesso

ANEXO VI

Exemplo de Grelha da Avaliação Formativa



Colégio Salesianos de Mogofores
Ano letivo 2016/2017



AVALIAÇÃO FORMATIVA BASQUETEBOL

Nº	NOME	10/10 (1) AD	19/10(2)	24/10(3,4)	26/10(5)	02/11(6)	07/11(7,8) AS
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							

ANEXO VII

Exemplo de Grelha da Avaliação Sumativa

ANEXO VIII

Certificado Ação de Formação Tag Rugby e Iniciação ao Judo

Certificado de Participação



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

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

Lisboa, 27 de janeiro de 2017

P. Tamy - Azeiteiro de Castro Morais

(Centro de Formação Salesianos)





#Lobinhos a Lobos

Certificado de Participação

Certifica-se que:

DAVID DANUSC SILVA

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

Diretor Dept. de Desenvolvimento e Formação



ANEXO IX

Certificado III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

III JORNADAS

**CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS
DO
ESTÁGIO PEDAGÓGICO
EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Certifica-se que

DAVID MANUEL SILVA

apresentou a componente de investigação do

Relatório de Estágio

Coimbra, 31 de março de 2017

A Coordenadora do MEEFEBS



(Prof.^a. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

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

31 março 2017



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

Certifica-se que DAVID MANUEL SILVA participou nas III Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional em Educação Física.



A Coordenação do MEEENBS

(Profª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 31 de março de 2017



• U C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANEXO X

Certificado 6ª Oficina de Ideias em Educação Física

6ª Oficina de Ideias em Educação Física

Certificado de participação

Certifica-se que DAVID MANUEL SILVA,

participou na 6ª Oficina de Ideias em Educação Física, realizada pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com o tema “Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em Educação Física”.

A Coordenação do MEEFEBS



(Prof.ª Doutora Elsa Silva)

O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 26 de abril de 2017

ANEXO XI

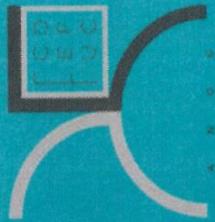
Certificado VI FICEF



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

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

Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem



CERTIFICA-SE QUE

DAVID RAFAEL RAQUES DA SILVA

assistiu ao VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física sobre o tema
Educação Física para todos: diferenciação e aprendizagem

Coimbra, 18 e 19 maio de 2017



• U C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Coordenação do MEEFEBS

(Prof.ª Doutora Elsa Rêbeiro da Silva)



(Prof. Doutor António José Figueiredo)

ANEXO XII

Questionário sobre Indisciplina em Contexto Escolar: Professores

QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – professores.

O presente questionário visa caracterizar a opinião e as ações dos professores em relação ao fenómeno da indisciplina em contexto escolar. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para fins académicos.

Não há respostas corretas ou incorretas. Agradecendo a sua disponibilidade para esta recolha, pedimos a sua 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:** Até 30 anos Entre 31 e 45 anos Entre 46 e 56 anos 57 ou mais
- 3 - **Formação Académica:** Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

B – Dados Profissionais

(para cada item assinale com X uma opção)

-
- 4 - **Tempo de docência:** Até 7 anos Entre 8 e 15 anos Entre 16 e 25 anos 26 anos ou mais
- 5 - **Nível de Ensino que leciona:** 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário
- 6 - **Indique a disciplina que leciona com maior carga horária:** _____

C – 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, pedimos-lhe que assinale com X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, na escala de 1 – Discordo totalmente a 4 - Concordo totalmente:

7.1 - A disciplina é um estado de organização das situações de aula, que <i>visa sobretudo</i> ...	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	Não concordo Nem discordo
71a. possibilitar a obtenção dos objetivos delineados					
71b. afastar ou anular as possibilidades de perturbação e de desvio					
71c. corrigir os comportamentos perturbadores e de desvio					
71d. punir os comportamentos perturbadores e de desvio					
71e. outro (especifique):					

Assinale com X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem, na escala de 1 – Discordo totalmente a 4 -

Concordo totalmente:

7.2 – A <i>disciplina está sobretudo associada a:</i>	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	Não concordo Nem discordo
72a. definição de regras pelo professor					
72b. relação entre alunos e o(a) professor(a)					
72c. competência pedagógica do professor					
72d. uma aplicação consistente das regras pelos professores					
72e. uma construção de um clima aberto de trabalho com o aluno					
72f. responsabilização do aluno					
72g. respeito pela autoridade de cargo do professor					
72h. definição de regras em conjunto com os alunos					
72i. clima relacional entre os próprios alunos					
72j. conhecimento e aceitação das regras pelos alunos					
72k. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
72l. ação pedagógica dos professores (homens)					
72m. outro (especifique):					

7.3 - O significado de <i>indisciplina diz respeito sobretudo a:</i>	Discordo totalmente			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	Não concordo Nem discordo
73a. incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver					
73b. comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida					
73c. comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender					
73d. falta de respeito pelo(a) professor(a)					
73e. problemas entre os vários alunos					
73f. falta de identificação do aluno para com as regras					
73g. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
73h. ação pedagógica dos professores (homens)					
73i. outro (especifique):					



D – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR (elementos descritivos da realidade conhecida)

8 – A indisciplina surge de um conjunto diverso de fatores. Para cada um dos fatores abaixo indicados, indique com X o respetivo grau de influência nas situações de indisciplina que presencia/conhece:

São fatores de indisciplina...	Pouco influente	Muito influente	Não sei/ Não respondo
8a. questionamento, pelos alunos, do tradicional desfasamento de autoridade/poder em relação aos professores			
8b. desvalorização social do papel da escola na sociedade			
8c. excesso de tempo passado na escola pelos alunos			
8d. características das alternativas curriculares para os alunos com insucesso			
8e. modelo uniforme de ensino e de currículo			
8f. falta de envolvimento da gestão da escola na resolução de problemas			
8g. pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
8h. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes			
8i. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola			
8j. défice de acompanhamento dos alunos pelos pais			
8k. heterogeneidade das turmas			
8l. número de alunos por turma			
8m. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas			
8n. desconhecimento das regras pelos alunos			
8o. insucesso nas aprendizagens			
8p. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)			
8q. educação familiar de base dos alunos			
8r. falta de responsabilização do aluno pelo professor			
8s. dificuldade de os professores trabalharem em equipa			
8t. falta de formação de professores			
8u. défice de habilidades de gestão/controlo de professores			
8v. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores			
8w. natureza da relação pedagógica proposta pelos professores			
8x. outro (especifique):			

9 – Nos últimos anos, de uma forma geral, sente que a indisciplina (assinale com X a opção adequada):

Diminuiu Estagnou Aumentou Aumentou significativamente

10 – Com que frequência se depara com casos de indisciplina ? (assinale com X a opção adequada)

Nunca Raramente Muitas vezes Constantemente

11 – Estes casos surgem normalmente associados a: (assinale com X a opção adequada)

Alunos Alunas Não se diferencia

12 – Na sua escola a promoção da disciplina é uma preocupação prioritária, sendo promovidas iniciativas que visam prevenir e/ou combater a indisciplina? (Assinale com X a opção adequada)

Sim, de forma regular Sim, pontualmente Não

13 - Abaixo são indicados comportamentos que podem ser entendidos como infrações disciplinares. Para cada um, e tendo por base a(s) disciplina(s) que leciona, assinale com X a sua opinião acerca do grau de gravidade e a frequência de ocorrência.

	Gravidade			Frequência		
	nada grave	pouco grave	muito grave	nunca	pouco frequente	muito frequente
O aluno:						
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula						
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula						
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula						
13d. Chega atrasado						
13e. Profere <i>palavrões</i>						
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
13g. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pouco pertinente						
13h. Não traz o material necessário						
13i. Não faz o trabalho de casa						
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula						
13k. Insulta/ameaça colegas						
13l. Agride colegas						
13m. Não ajuda colegas						
13n. Utiliza material de colegas sem autorização						
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor						
13q. Provoca/goza com o professor						
13r. Não obedece a ordens/instruções						
13s. Insulta/ameaça o professor						
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado						
13u. outro (especifique):						

E – PRÁTICAS DE ENSINO

14 – A investigação revela que os docentes assumem diferentes abordagens em relação ao fenómeno da indisciplina, nomeadamente de prevenção, de correção e de punição. Qual é o lugar que estas abordagens ocupam na sua forma de lidar com a indisciplina?

(Ordene as abordagens por ordem de importância, de 1 a 3, de acordo com as suas práticas relativamente à indisciplina)

Abordagem	Grau de importância (1 – mais importante, a 3 – menos importante)
14a. Preventiva	
14b. Corretiva	
14c. Punitiva	

15 – As diversas fases de organização de uma aula podem ter maior ou menor impacto na construção da disciplina. No quadro seguinte apresentamos um conjunto de medidas, em relação às quais lhe pedimos que indique, para cada uma, a frequência com que as utiliza e o seu respetivo impacto na disciplina na sala de aula.

	Frequência				Impacto na disciplina da aula		
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem impacto	Impacto indireto	Impacto direto
151a. Programo atividades diferenciadas em função da diversidade da turma?							
151b. Sou capaz de antecipar as dificuldades que poderão acontecer e preparar uma reação apropriada?							
151c. Seleciono atividades motivadoras para os alunos?							
151d. Organizo a aula de modo a promover a participação de todos os alunos?							
152a. Inicio a aula no horário definido?							
152b. Controlo a entrada dos alunos na aula?							
152c. Explico claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar?							
152d. Procuo iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos?							
153a. Evito o uso de linguagem excessivamente técnica ou ambígua?							
153b. Utilizo o questionamento aos alunos para verificar a compreensão depois de uma explicação?							
153c. Estabeleço ligações entre o que os alunos já aprenderam e o que aprendem de novo?							
153d. Privilegio os feedbacks relacionados com os objetivos da aula?							
154a. Procuo posicionar-me de modo a ter a turma no meu campo visual?							
154b. Procuo manter o controlo da turma com feedbacks cruzados e à distância?							
154c. Reforço imediatamente comportamentos adequados?							

15. Indique, para cada ação, a frequência com que a utiliza e o seu respetivo impacto na disciplina na sala de aula.	Frequência				Impacto na disciplina da aula		
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sem impacto	Impacto indireto	Impacto direto
154d. Paro rapidamente o comportamento perturbador com o mínimo de interferência na aula?							
154e. Uso advertências diante da turma aos alunos com comportamentos perturbadores?							
154f. Uso advertências privadas aos alunos com comportamentos perturbadores?							
155a. Utilizo atividades que facilitam a aprendizagem cooperativa?							
155b. Na aula diversifico o ensino em função das características dos alunos?							
155c. Procuo manter as rotinas de organização das atividades?							
155d. Organizo as atividades de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos?							
155e. Forneço feedback aos vários alunos acerca do seu desempenho?							
155f. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que sabem e não sabem fazer?							
155g. Forneço feedback regularmente aos alunos, informando-os sobre o que podem fazer para melhorar?							
156a. Faço transições entre atividades assegurando-me de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte?							
156b. Evito os tempos mortos na aula?							
156c. Uso tarefas alternativas para alunos com maior e menor desempenho, e para os alunos que não estão em atividade?							
156d. Motivo os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade?							
157a. Faço com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho?							
157b. Faço uma projeção do que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos?							
157c. Faço com que os alunos guardem os materiais de forma adequada e ordeira?							
157d. Supervisiono a saída dos alunos?							

16 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.

No seu caso particular, como reage à ocorrência de situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (indique a frequência de cada reação em cada uma das situações)

Perante situações de MENOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
161a. Ignoro				
161b. Faço advertência no momento da infração				
161c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação				
161d.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
161e. Relembro as regras				
161f. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
161g. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
161h. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
161i. Aplico castigo				
161j. Saliento os comportamentos adequados				
161k. Posteriormente, reflito sobre a minha decisão				
161l. Ordeno a saída da sala de aula				
161m. Participo ao Diretor de Turma				
161n. Participo ao Encarregado de Educação				
161o. Participo à Direção da escola				
161p. outro (especifique):				

Perante situações de MAIOR gravidade:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
162a. Ignoro				
162b. Faço advertência no momento da infração				
162c. Julgo o aluno, mais do que a sua ação				
162d.guardo o fim da aula e converso com o aluno				
162e. Relembro as regras				
162f. Termino ou modifico imediatamente a atividade				
162g. Conduzo o aluno a uma autorreflexão				
162h. Identifico claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
162i. Aplico castigo				
162j. Saliento os comportamentos adequados				
162k. Posteriormente, reflito sobre a minha decisão				
162l. Ordeno a saída da sala de aula				
162m. Participo ao Diretor de Turma				
162n. Participo ao Encarregado de Educação				
162o. Participo à Direção da Escola				
162p. outro (especifique):				

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

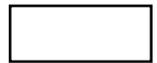
Não Sim Quantas (aprox.)? _____

Data: ___/___/___

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO XII

Questionário sobre Indisciplina em Contexto Escolar 3ºCiclo: Alunos



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 assinala com X uma opção)

-
- 1 - Género: Masculino Feminino
- 2 – Idade: 11/12 Anos 12/13 anos 13/14 anos 15 ou mais
- 3 – Ano de escolaridade: 7ºAno 8ºAno 9ºAno
- 4 – Curso/currículo: Currículo normal Currículo alternativo
- 5 – Já reprovaste 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 – A disciplina visa sobretudo...	Discordo totalmente 1	Discordo parcialmente 2	Concordo parcialmente 3	Concordo totalmente 4	Não concordo nem discordo
71a. possibilitar a obtenção dos objetivos previstos pelo prof.					
71b. evitar as possibilidades de perturbação nas aulas					
71c. corrigir os comportamentos perturbadores					
71d. punir os comportamentos perturbadores					



Assinale com X o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem:

7.2 – A disciplina está sobretudo associada a:	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não concordo nem discordo
	1	2	3	4	
72a. definição de regras pelo professor					
72b. relação entre os alunos e o(a) professor(a)					
72c. competência pedagógica do professor					
72d. aplicação consistente das regras pelos professores					
72e. construção de um clima aberto de trabalho com o aluno					
72f. responsabilização do aluno					
72g. respeito pela autoridade do cargo de professor					
72h. definição de regras em conjunto com os alunos					
72i. clima relacional entre os próprios alunos					
72j. conhecimento e aceitação das regras pelos alunos					
72k. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
72l. ação pedagógica dos professores (homens)					
72m. outro (diga qual):					

7.3 - O significado de indisciplina diz respeito sobretudo a:	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não concordo nem discordo
	1	2	3	4	
73a. incumprimento de regras necessárias para que a aula se possa desenvolver adequadamente					
73b. comportamentos que contrariam a autoridade estabelecida					
73c. comportamentos que impedem o próprio aluno ou os outros de aprender					
73d. falta de respeito pelo professor					
73e. problemas entre os vários alunos					
73f. falta de identificação do aluno com as regras da escola					
73g. ação pedagógica das professoras (mulheres)					
73h. ação pedagógica dos professores (homens)					
73i. outro (diga qual):					



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

Se Sim ou Algumas Vezes responde à questão seguinte, assinalando com X:

	Discordo	Concordo em parte	Concordo
81a. As medidas tomadas foram justas			
81b. As medidas tomadas resultaram			

C – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

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

<i>A indisciplina deve-se a ...</i>	Pouco influente	Muito influente	Não sei/ Não respondo
9a. questionamento da autoridade/poder dos professores pelos alunos			
9b. desvalorização do papel da escola, pela sociedade			
9c. excesso de tempo passado na escola pelos alunos			
9d. falta de adequação/eficácia das medidas previstas nas leis			
9e. falta de alternativas curriculares para os alunos com insucesso escolar			
9f. modelos de ensino iguais para todos			
9h. pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
9i. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou inexistentes			
9j. inconsistência na aplicação das regras definidas pela escola			
9k. falta de acompanhamento dos alunos pelos pais			
9l. diferenças dentro da própria turma			
9m. dimensão das turmas			
9n. desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos			
9o. desconhecimento das regras pelos alunos			
9p. insucesso nas aprendizagens			
9q. problemas pessoais dos alunos, de natureza emocional própria da idade (ex.: défice de atenção)			
9r. educação familiar dos alunos			
9s. falta de gosto dos alunos pela disciplina lecionada			
9t. ineficaz responsabilização do aluno			
9u. dificuldade de os professores trabalharem em equipa			
9v. falta de habilidades de gestão/controlo dos professores			
9w. natureza das estratégias de ensino usadas pelos professores			
9x. relação pedagógica existente entre professor e alunos			
9z. 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 ostensivamente 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 – Os episódios de indisciplina podem ser mais ou menos graves, e podem levar a reações diferentes de acordo com essa gravidade.

No teu caso particular, como achas que o professor deve reagir em situações de indisciplina de menor e maior gravidade? (assinale com X a frequência de cada reação em cada uma das situações)

Perante situações de MENOR gravidade o professor deve:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
131a. Ignorar				
131b. Repreender no momento da infração				
131c. Julgar o aluno, mais do que a sua ação				
131d. Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno				
131e. Relembrar as regras				
131f. Terminar ou modificar imediatamente a atividade				
131g. Levar o aluno a uma autorreflexão				
131h. Identificar claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
131i. Aplicar castigo				
131j. Salientar os comportamentos corretos				
131k. Ordenar a saída da sala de aula				
131l. Participar ao Diretor de Turma				
131m. Participar ao Encarregado de Educação				
131n. Participar ao Conselho Executivo				
131o. Outro (qual?):				

Perante situações de MAIOR gravidade o professor deve:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
142a. Ignorar				
142b. Repreender no momento da infração				
142c. Julgar o aluno, mais do que a sua ação				
142d. Aguardar o fim da aula para conversar com o aluno				
142e. Relembrar as regras				
142f. Terminar ou modificar imediatamente a atividade				
142g. Levar o aluno a uma autorreflexão				
142h. Identificar claramente o(s) aluno(s) visado(s)				
142i. Aplicar castigo				
142j. Salientar os comportamentos corretos				
142k. Ordenar a saída da sala de aula				
142l. Participar ao Diretor de Turma				
142m. Participar ao Encarregado de Educação				
142n. Participar ao Conselho Executivo				
142o. Outro (qual?):				

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

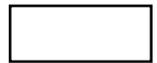


16 – No quadro seguinte assinala com X os comportamentos de indisciplina que mais acontecem com cada um deles:

O aluno:	Raparigas	Rapazes	Ambos	Não acontece
16a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula				
16b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula				
16c. Distrai momentaneamente colegas e obriga a interromper a aula				
16d. Chega atrasado				
16e. Danifica material da escola				
16f. Suja o material ou espaço				
16g. Profere <i>palavrões</i>				
16h. Sai da aula, sem permissão				
16i. Fala (ou conversa) sem autorização ou em momentos inapropriados				
16j. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente				
16k. Não traz o material necessário				
16l. Não faz o trabalho de casa				
16m. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula				
16n. Insulta/ameaça colegas				
16o. Agride colegas				
16p. Não ajuda colegas				
16q. Utiliza material de colegas sem autorização				
16r. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas				
16s. Rejeita ostensivamente ideias do professor				
16t. Provoca/goza com o professor				
16u. Não obedece a ordens/instruções				
16v. Outro (qual?):				

17 – No quadro seguinte assinala com X a tua opinião relativa aos castigos:

A maioria dos castigos são:	Assinalar com X
Injustos	
Exagerados em relação ao que o aluno fez	
Justos	
Deveria ter sido castigado mas de outra forma	
Deveria ter sido um castigo maior	
Outro (qual?):	



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

Rapazes Raparigas

19 – 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? _____

20 – E quem pensas que é mais vezes castigado injustamente?

Rapazes Raparigas Ambos Nenhum deles

21 - Além das medidas habitualmente tomadas pela escola, que outras medidas poderiam ser adotadas para resolver as situações de indisciplina?

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

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

Data: ____/____/____

Obrigado pela sua colaboração.