

Pedro Miguel Coelho Simões de Carvalho

Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte junto das turmas do 11ºJ/L E 11ºM/N, dos cursos profissionais, no ano letivo de 2016/2017

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Nobre e apresentado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Junho 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Pedro Miguel Coelho Simões de Carvalho (nº 2012110369)

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O presente Relatório de Estágio é apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Paulo Nobre
(FCDEF-UC)

Coimbra
2017

Citação Bibliográfica:

Carvalho, P (2017). Relatório de Estágio Pedagógico apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal

Dedicado:

À minha namorada e aos meus pais...

A paciência e a perseverança têm o efeito mágico de fazer as dificuldades desaparecerem.

— *Jonh Quincy Adams*

Pedro Miguel Coelho Simões de Carvalho, aluno nº2012110369 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).

09 de junho de 2017

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível, porque ao longo deste ciclo de formação foram muitos os amigos que me apoiaram e incentivaram para que não desistisse e pudesse chegar hoje aqui, a todos vocês, Um Grande Obrigado!

Um agradecimento aos meus alunos, que apesar de não me terem facilitado a tarefa, foram por esse mesmo motivo importantes nas minhas aprendizagens! Obrigado a todos!

Aos professores do grupo de Educação Física, em especial ao prof. Rui Pedro Sousa, por todo o incentivo e partilha da sua experiência, que me ajudaram bastante na planificação das tarefas para os meus alunos. Para todos, um Grande Bem-haja!

Aos meus colegas de núcleo de estágio João Almeida e Rui Marques, com quem partilhei dificuldades e sucessos, em especial ao João, pela camaradagem e incentivo nesta etapa final! Aos dois, Grande abraço e Muito Obrigado!

Um Agradecimento muito especial ao professor Cláudio Sousa, pela partilha de experiências, pelo incentivo e disponibilidade, mas acima de tudo, porque aceitou receber turmas dos Cursos Profissionais apenas para que eu pudesse realizar este Estágio! Professor, é com lágrimas nos olhos que lhe digo... Muito, mesmo Muito Obrigado!

Ao Professor Paulo Nobre pelos conhecimentos transmitidos, pela sua capacidade de nos fazer refletir na nossa prática, procurando dessa forma que possamos melhorar a cada momento, e ainda, pelo incentivo para não desistir...Professor, Muito Obrigado por tudo!

Aos meus colegas da Secretaria dos Adultos, da Junta Regional de Leiria, Vitinho e Pedro Sousa, pelo apoio, amizade, mas acima de tudo por me terem assegurado toda a gestão da formação! Forte Canhota aos dois e Muito Obrigado!

À minha família, Tios, avós, e primos, pelo apoio e compreensão, e também pelo incentivo! Obrigado a todos!

Aos meus pais e irmão, porque tudo o que sou hoje, vos devo a vocês! Pela vossa paciência e incentivo para não desistir, pela vossa presença que fez de mim, quem sou e quem procuro ser! Obrigado Mãe! Obrigado Pai! Obrigado Luís!

E por fim...porque quis deixar para o fim, quem lutou por mim, quem me incentivou quando desesperei, quem me deu a mão e me olhou nos olhos, devolvendo-me a força que me faltava e a coragem para não desistir! Isto também é para ti e por ti Isabel... Muito Obrigado! És o meu coração!

RESUMO

O presente documento, refere-se ao Estágio Pedagógico realizado no âmbito do segundo ano do plano de estudos 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 objetivo deste Estágio Pedagógico é o de aplicar em contexto real, todas as aprendizagens realizadas ao longo deste ciclo de formação, desenvolvendo deste modo competências na prática docente.

O estágio foi realizado na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, na Marinha Grande, junto das turmas dos Cursos Profissionais de Técnico de Energias Renováveis e Técnico de Polímeros (11ºM/N) e das turmas dos Cursos Profissionais de Técnico Auxiliar Protésico e Técnico Auxiliar de Saúde (11ºJ/L).

A experiência proporcionada enquanto docente de Educação Física, conduziu-nos à descoberta de atitudes, conhecimentos e práticas que apenas o contexto escolar nos permite adquirir e dessa forma, complementar o nosso processo de formação enquanto professores. Toda a partilha entre colegas de núcleo de estágio, professores, alunos, e toda a comunidade escolar em geral, foram experiências ricas que nos abriram novos horizontes e perspetivas de ensino.

Assim, neste relatório de estágio pretendemos refletir sobre essas experiências, apresentando as nossas conclusões e aprendizagens realizadas.

Desta forma, o presente relatório está organizado em três partes: a primeira refere-se ao contexto pedagógico no qual o estágio se desenvolveu; a segunda apresenta-nos uma reflexão crítica sobre a nossa intervenção pedagógica ao longo do mesmo; e por fim, a terceira parte irá aprofundar o Tema-Problema, sobre a problemática da *Indisciplina* no contexto de aula, analisando a forma como os professores valorizam os diferentes comportamentos quanto à gravidade e a frequência com que indicam que os mesmos ocorrem. Os professores não valorizam da mesma forma os mesmos comportamentos, atribuindo-lhes graus de gravidade diferentes.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Reflexão Crítica. Professor. Alunos. Disciplina. Indisciplina.

ABSTRACT

This document refers to the Pedagogical internship carried out within the scope of the second year of the study plan for the Masters in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education from the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The goal of such internship is to apply to a real context all the learning carried out throughout this training cycle, thus developing competences in teaching practice.

The internship was held at the Secondary School Engenheiro Acácio Calazans Duarte, in Marinha Grande, with the classes of the Professional Courses of Renewable Energy Technician and Polymer Technician (11^ºM / N) and the Professional Courses of Auxiliary Dental Prosthetist Technician and Auxiliary Technician of Health (11^ºJ / L).

The experience provided as a Physical Education teachers has led us to discover the attitudes, knowledge and practices that only the school context allows us to acquire and thus complement our training process as teachers. All the sharing between core internship colleagues, teachers, students, and the entire school community in general were rich experiences that opened up new horizons and teaching perspectives. Thus, in this internship report we intend to reflect on these experiences, presenting our conclusions and lessons learned.

This report has three parts: In the first we refer to the pedagogical context in which the internship has developed; at the second we present a critical reflection on our pedagogical intervention throughout it; And finally, the third part will deepen the Problem-Theme, on the problem of Indiscipline in the classroom context, analyzing how teachers value the different behaviors regarding the severity and frequency with which they indicate occur. Teachers do not value the same behaviors in the same way, assigning them different degrees of severity.

Keywords: Pedagogical Internship. Physical Education. Critical Reflection. Teacher. Students. Discipline. Indiscipline.

LISTA DE ABREVIATURAS

11^oJ/L – Turma do segundo ano dos Cursos Profissionais (Técnico Auxiliar Protésico / Técnico Auxiliar de Saúde)

11^oM/N – Turma do segundo ano dos Cursos Profissionais (Técnico de Energias Renováveis / Técnico de Polímeros)

AD – Avaliação Diagnóstica

AEMGP – Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF – Educação Física

FB - Feedback

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

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	v
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1. Expectativas Iniciais	2
2. Plano de formação individual	3
3. Caracterização das condições de realização:	4
3.1. Caracterização da escola	4
3.2. Recursos espaciais	5
3.3. Caracterização do grupo de EF	5
3.4. Caracterização da turma	6
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PESSOAL.....	7
1. Planeamento	8
1.1 Elaboração do plano anual	8
1.2 Construção das Unidades Didáticas	11
1.3 Elaboração dos Planos de aula	13
1.4 Estratégias de ensino	14
2. Realização	16
2.1 Instrução	16
2.2 Estilos de Ensino	20
2.3 Gestão	21
2.4 Clima de aula/disciplina	21
2.5 Decisões de ajustamento	23
3. Avaliação	24
3.1 Avaliação diagnóstica	25
3.2 Avaliação formativa	26
3.3 Avaliação sumativa	27
4. Atitude Ético-profissional	28
5. Aprendizagens realizadas	29
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA	31

Introdução.....	31
1 – REVISÃO DE LITERATURA.....	32
1.1. Conceito de disciplina/indisciplina.....	32
1.1.1. <i>Disciplina</i>	32
1.1.2. <i>Indisciplina</i>	33
1.2. A problemática da indisciplina no contexto escolar.....	34
1.4. Diferentes tipos de indisciplina.....	36
1.5. O tempo de docência e a indisciplina.....	37
2 – APRESENTAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	38
2.1. Formulação do problema.....	38
2.2. Objetivos.....	39
3 – METODOLOGIA.....	39
3.1. Caracterização da amostra.....	39
3.2. Instrumento.....	40
3.3. Procedimentos.....	40
4 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	42
4.1. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina.....	42
4.2. Frequência dos comportamentos de indisciplina.....	43
4.3. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina por categorias.....	44
4.4. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias.....	46
4.6. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias, de acordo com o tempo de docência.....	51
5 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	54
5.1. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina.....	54
5.2. Frequência dos comportamentos de indisciplina.....	55
5.3. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina por categorias.....	55
5.4. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias.....	57
5.5. Gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina por categoria, de acordo com o tempo de docência.....	58
5.6. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias, de acordo com o tempo de docência.....	60
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	63
Anexos.....	a
Anexo 1 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS GINÁSTICA (11º M/N).....	b

Anexo 2 - EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS GINÁSTICA (11º J/L).....	c
Anexo 3 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS FUTEBOL (11º M/N)	d
Anexo 4 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS FUTEBOL (11º J/L)	e
Anexo 5 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS ATLETISMO (11º M/N)	f
Anexo 6 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS DANÇA (11º J/L).....	g

Quadro 1: Caracterização da amostra (40 professores)	40
Quadro 2: Categorias definidas para análise da questão 13	41
Quadro 3- Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina	42
Quadro 4– Frequência dos comportamentos de indisciplina	43
Quadro 5- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina - O aluno e as suas tarefas	44
Quadro 6- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina - O aluno e os seus colegas.....	44
Quadro 7- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina -O aluno e o professor.44	
Quadro 8- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina - O aluno e a escola	45
Quadro 9- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e as suas tarefas.....	46
Quadro 10 - FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e os seus colegas.....	46
Quadro 11- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e o professor	46
Quadro 12- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e a escola	47
Quadro 13- GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e as suas tarefas.....	48
Quadro 14 - GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e os seus colegas.....	49
Quadro 15 - GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e o professor	50
Quadro 16- GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e a escola	50
Quadro 17- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e as suas tarefas	52
Quadro 18- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e os seus colegas	52
Quadro 19- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e o professor	53
Quadro 20 - FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e a escola.....	53

Introdução

O presente Relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, a qual faz parte do plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da FCDEF-UC. Este relatório refere-se ao Estágio Pedagógico realizado no ano letivo de 2016/2017 na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, Marinha Grande, com as turmas do segundo ano do Curso Profissional de Técnico de Energias Alternativas/Técnico de Polímeros e do Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde/Técnico Auxiliar Protésico, equivalente ao décimo primeiro ano do ensino regular.

Este estágio foi orientado pelo Professor Doutor Paulo Nobre, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, e pelo professor Cláudio Sousa, na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte.

Neste relatório iremos apresentar de forma resumida, a reflexão feita com base no trabalho desenvolvido durante este ano letivo enquanto professor estagiário, abordando o contexto escolar, o conhecimento do grupo de EF e a forma de funcionamento do mesmo, para além das turmas que lecionámos e das condições que tivemos para o fazer.

Este estágio permitiu-nos consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do nosso percurso de formação académica, agora em contexto real, a oportunidade de os aplicar na prática, experimentando e explorando toda uma dimensão do ser docente.

De uma forma refletida, este relatório partilha a experiência que foi, do posto de vista de um estagiário em formação, o poder partilhar do saber e experiências acumuladas de outros professores mais experientes e com os quais o estagiário pode aprender. É assim apresentado, um resumo descritivo e reflexivo de todos os momentos incluídos neste estágio e que contribuíram para esta experiência de aprendizagem em contexto real, do que é ser professor de Educação Física.

Numa segunda parte do trabalho, é apresentado o Tema-Problema sobre a indisciplina, e a forma como os docentes a valorizam em termos de gravidade e a frequência com que indicam que ocorrem os diferentes comportamentos.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Neste capítulo, abordamos a contextualização em que este estágio pedagógico foi desenvolvido. Começando por refletir sobre as expectativas iniciais com que iniciámos o estágio, identificando depois todo o contexto sociogeográfico em que o mesmo ocorreu, de modo a contextualizar esta experiência de prática letiva.

1. Expectativas Iniciais

A nossa maior expectativa na realização deste estágio pedagógico foi a conclusão de um processo já longo de formação e assim poderemos concorrer a outro grupo de recrutamento, ambicionando desempenhar o papel que sempre desejámos, o de ser professor de Educação Física. Lecionar esta disciplina sempre foi a nossa grande ambição e por isso estivemos conscientes do que significou esta oportunidade e de tudo o que pudemos aprender com ela.

Ciente da dificuldade que teríamos em conduzir este processo, devido ao facto de sermos Quadro de Zona Pedagógica, do 1º ciclo, num outro agrupamento, e com todos os deveres que esse desempenho também nos obrigam, criámos no entanto alguma expectativa para com o professor orientador da escola, professor Cláudio Sousa, e também para com os colegas de núcleo de estágio, pois do bom funcionamento e articulação entre todos, dependeria o sucesso desta campanha.

Criámos também muita expectativa e vontade de começar o ano, e conhecer as turmas que iríamos lecionar. Excepcionalmente, e devido à nossa situação específica, o professor Cláudio aceitou ficar com turmas dos cursos profissionais, cujo horário era possível compatibilizar com o do 1º ciclo, e apesar de já termos alguma experiência em anos anteriores quando lecionámos educação física no 2º ciclo, o ensino profissional seria uma completa novidade para nós e por isso, ficámos um pouco expectante em saber como seria, como funcionaria. Ao contrário dos nossos colegas, tivemos duas turmas para lecionar durante o estágio, o que também criou alguma expectativa da nossa parte, pois teríamos de nos adaptar a realidades e contextos diferentes.

Outra das nossas expectativas iniciais foi para com o grupo de Educação Física, se funcionaríamos como um verdadeiro grupo, com o qual poderíamos partilhar e

aprender com a experiência e saberes acumulados ao longo dos anos de outros professores, ou se não haveria essa partilha, que já vivemos noutras escolas e que aprendemos a dar muito valor.

Recordamos também, a expectativa de poder experimentar situações diferentes, proporcionar momentos marcantes de aprendizagem motora nos nossos alunos, e contribuir assim para que pudessem desenvolver o gosto pela prática da atividade física.

2. Plano de formação individual

O Plano de Formação Individual (PFI) elaborado no início do Estágio Pedagógico serviu para nos fazer refletir sobre o ponto de partida com que iniciamos esta etapa, definindo assim metas a atingir durante o ano letivo. Desta forma, o PFI constituiu-se como um documento bastante importante no processo de autoavaliação e de orientação pedagógica, permitindo-nos aferir o nosso nível de competências consolidadas até ao momento, identificando dessa forma os pontos fortes e fracos, reconhecendo ainda as oportunidades educativas que o estágio nos poderia proporcionar, bem como as fragilidades ou constrangimentos para com o mesmo.

Na elaboração do PFI, fomos desafiados a elencar as aprendizagens que pretendíamos fazer, bem como as tarefas que nos permitissem superar as dificuldades por nós diagnosticadas, e dessa forma complementar, melhorar o nosso processo de desenvolvimento enquanto docente de educação física.

Na realização deste PFI foi feito um tipo de análise “SWOT” (**S**trengths, **W**eaknesses, **O**pportunities e **T**hreats), em que os pontos fortes destacados foram: a capacidade de gerir as dimensões controlo da turma; observação; qualidade de feedback (FB); relacionamento com os alunos; a grande motivação para lecionar as aulas de educação física a alunos deste nível etário; a experiência pessoal enquanto docente; o conhecimento sobre grande parte dos conteúdos e matérias a lecionar, fruto de uma atitude constante de formação e autoformação na pesquisa e recolha de informação.

Da mesma forma, também foi possível identificar alguns pontos fracos, tais como: a total inexperiência na leção da disciplina a cursos profissionais, com todos os aspetos administrativos e burocráticos que lhes estão associados; a disciplina

de dança, pois é uma das modalidades nas quais não estávamos tão à vontade; a falta de tempo, devido ao facto de ser trabalhador-estudante a lecionar num outro agrupamento, no 1º ciclo, e por esse motivo, não poder estar mais presente ao longo do ano letivo nas diversas atividades promovidas pelo núcleo de estágio e pela escola;

No PFI foram ainda consideradas as fragilidades de desempenho identificadas até ao momento, tais como lecionar apenas uma aula de 90 minutos por semana, tendo em conta que as rotações estão definidas de 4 em 4 semanas. Esta situação implica que ao termos de rodar de espaço, tenhamos por vezes de interromper os módulos, ou Unidades Didáticas, não favorecendo assim as aprendizagens dos alunos, pelo espaçamento que por vezes ocorre entre as aulas, devido a feriados, por exemplo. Ou ainda à dificuldade que essa situação implica no processo de reflexão e balanço da aula, para definir estratégias alternativas que possam ser aplicadas com sucesso nas próximas aulas.

Outro aspeto identificado e já destacado anteriormente, foi a dificuldade em ter de lecionar a Dança tradicional, o que nos obrigou a realizar uma pesquisa junto de outros professores de educação física que costumem lecionar esta modalidade nos cursos profissionais, levando-nos inclusivamente a ter autênticos momentos de formação teórica e prática, de forma a poder planificar e demonstrar da melhor forma as tarefas propostas durante as aulas de dança.

Por fim, apesar de já ter sido mencionado anteriormente, o facto de sermos docente noutra agrupamento, apesar de usufruirmos do estatuto de trabalhador estudante, condicionou-nos bastante, devido a algumas dificuldades encontradas no agrupamento na conciliação do nosso horário laboral com a frequência do mestrado.

3. Caracterização das condições de realização:

3.1. Caracterização da escola

A Escola Secundária Calazans Duarte, com origem que remonta ao século XVIII, com a instalação da Fábrica de Vidro na Marinha Grande, fica situada na zona Poente da cidade de Marinha Grande e é constituída por um único edifício com uma tipologia arquitetónica centrada num pátio. Esta escola sofreu uma intervenção e requalificação em 2010, no âmbito do Programa Parque Escolar.

Em Abril de 2013 torna-se sede do AEMG Poente, um Mega agrupamento de última geração que integra 10 estabelecimentos de ensino: os Jardins de Infância da Amieirinha e da Ordem, as escolas básicas da Amieirinha, Casal de Malta, Fonte Santa, Francisco Veríssimo, Moita e Várzea, a Escola Básica Guilherme Stephens e a Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte. Em termos de população escolar, a ESEACD inclui mais de 1300 alunos, 160 professores incluindo Técnicos Especializados, e 70 funcionários, entre assistentes Técnicos Operacionais e Técnicos Superiores.

3.2. Recursos espaciais

A escola tem ao seu dispor um pavilhão Polivalente que sofreu este último verão obras de requalificação, tendo sido feitas novas marcações para voleibol, basquetebol e badminton. Este espaço, apesar de coberto, fica exposto do lado norte à chuva. Existe ainda um relvado exterior sintético, com marcações para andebol e futsal, para além de campos de basquetebol dispostos de forma transversal, com as respetivas tabelas.

Na escola existe ainda um ginásio, equipado com aparelhos para a ginástica. Este espaço está preparado para a lecionação da ginástica de solo e de aparelhos, do salto em altura, e também da escalada, uma vez que o ginásio tem instalada uma parede com 5 metros de altura.

Para além dos espaços já identificados, existem ainda outros espaços que, apesar de não pertencerem à escola, podem ser usados nas aulas de educação física, são eles o Estádio Municipal da Marinha Grande, no qual podem ser lecionadas preferencialmente as várias disciplinas do Atletismo, uma vez que o mesmo dispõe de uma pista de tartan, e de caixa de areia, para além da zona de saltos e de lançamento do peso. Estão ainda disponíveis os campos de Ténis, situados junto à escola e o Parque dos Mártires, no qual existem dois campos de futsal.

3.3. Caracterização do grupo de EF

O Grupo de Educação Física está inserido no Departamento de Expressões da Escola e é constituído por dez professores, mais três professores estagiários. No presente ano letivo, o professor Cláudio Sousa exerceu as funções de coordenador do grupo. Todos os professores já lecionavam nesta escola no ano letivo transato. Ao longo do ano letivo foi possível observar um bom ambiente de trabalho entre os

professores do Grupo de Educação Física. Contudo, em relação ao trabalho colaborativo entre os professores, como noutras situações, nem sempre a cooperação entre docentes foi nota dominante, limitando-se muitas vezes ao mínimo exigível e em situação de reunião de grupo. De salientar, no entanto, que grande parte dos docentes demonstrou uma enorme disponibilidade para auxiliar os estagiários a superar as suas dificuldades, partilhando sugestões e estratégias que foram muito úteis na planificação e gestão das aulas por parte dos professores estagiários.

3.4. Caracterização da turma

A caracterização das turmas foi feita com o auxílio de um questionário preenchido pelos alunos e ainda com a preciosa ajuda do diretor de turma, que acedeu a prestar-me algumas informações adicionais.

A turma do 11ºM/N é constituída por 17 alunos, pertencentes a duas turmas dos cursos Profissionais, a turma M – *Técnico de Energias Renováveis*, com 9 alunos, e a turma N – *Técnico de Polímeros*, com 8 alunos, sendo todos do género masculino. Os alunos apresentam idades que variam entre os 16 e os 20 anos. Dos alunos que compõem esta turma, doze têm módulos por fazer do ano letivo anterior e nove alunos já têm pelo menos uma retenção em anos anteriores.

A maior parte dos alunos vive com pelo menos um dos pais, no entanto seis alunos vivem apenas com um dos pais ou com outro elemento familiar. As idades dos pais dos alunos situam-se maioritariamente na faixa etária entre os 40 e os 50 anos. Alguns alunos indicaram que apresentam problemas de saúde, tais como um aluno com *Síndrome de Tourette*, um outro aluno com *Problema na omoplata e joelho direito*, alunos com problemas de asma. No entanto, nenhum destes problemas é impeditivo de uma prática regular e normal da atividade física. Ainda no que se refere à atividade física, dos dezassete alunos que compõem a turma, apenas seis indica praticar algum tipo de atividade física, a saber: a natação; o futebol; o ginásio; o hóquei em patins; e ténis. De um modo geral, os alunos indicam gostar da disciplina, com a exceção da dança.

Em relação à turma do 11º J/L é constituída por 24 alunas, pertencentes a duas turmas dos cursos Profissionais, a turma J – *Técnico Auxiliar Protésico*, com 15 alunas, e a turma L – *Técnico Auxiliar de Saúde*, com 9 alunas, sendo todas do género

feminino. As alunas apresentam idades que variam entre os 15 e os 19 anos. Das alunas que compõem esta turma, catorze delas têm módulos por fazer do ano anterior e dez alunas têm já pelo menos uma retenção em anos anteriores.

A maior parte das alunas vive com ambos os pais, à exceção de nove alunas, que vivem com apenas um. Os seus pais situam-se maioritariamente na faixa etária entre os 40 e os 50 anos.

Algumas alunas indicaram que apresentam problemas de saúde tais como *Asma ou problemas na coluna*, no entanto nenhum desses problemas é impeditivo para a realização plena das aulas. As alunas indicaram gostar da disciplina, referindo que gostam de desporto, no entanto, apenas oito alunas praticam algum tipo de atividade física, nomeadamente atividades de ginásio e voleibol.

Tabela 1: Síntese do diagnóstico das turmas

Síntese do diagnóstico das turmas		
Módulos	11º J/L	11º M/N
Relação com a disciplina	- Pouca motivação e interesse pela disciplina; - Pouco empenho; - Modalidade favorita = nenhuma	- Pouca motivação e algum desinteresse pela disciplina; - Pouco empenho; - Modalidade favorita = Futebol
Futebol	- Pré-introdutório (10) - Introdutório (9) - Elementar (5)	- Pré-introdutório (4) - Introdutório (4) - Elementar (5) - Avançado (4)
Ginástica	- Pré-introdutório (9) - Introdutório (12) - Elementar (3)	- Pré-introdutório (4) - Introdutório (8) - Elementar (5)
Dança	- Considerado como Introdutório.	- Não abordado -
Atletismo	- Pré-introdutório (10) - Introdutório (10) - Elementar (4)	- Pré-introdutório (5) - Introdutório (6) - Elementar (6)

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PESSOAL

No capítulo 2, após termos feito a contextualização da prática, iremos fazer uma análise reflexiva sobre esta experiência de prática letiva, na qual, procuraremos de forma objetiva refletir sobre aspetos tão diversificados como o planeamento, as estratégias escolhidas, a elaboração dos planos de aula, ou ainda sobre a forma como fizemos a gestão dos diferentes conteúdos durante as aulas e a forma como realizámos a sua avaliação.

1. Planeamento

Tudo o que se faça, tem um princípio, um ponto de partida, e no processo de ensino, esse ponto de partida é o ato de planear. O planeamento é a forma como antecipamos todas as nossas ações, como prevemos possíveis desenlaces, e no fundo, como estruturamos o que queremos transmitir, fazer, ou executar. Para Taba (1972, citada por Carvalheira, 1996), “planificar é desenhar de forma estruturada o ato de ensinar. Prever, ordenar e desenhar o ato pedagógico, num processo em que os professores e alunos se encontram.” Ser professor, é ser capaz de traçar planos, é olhar para o que pretendemos ensinar e desenhar o caminho que conduza os nossos alunos às suas aprendizagens. Esta ideia é reforçada por Bento (1987, citado por Assunção, 2011), que nos diz que “a planificação é o elo de ligação entre pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva situada e empenhada na realização do ensino.”

Desta forma, pelo planeamento somos incitados a prever toda a organização das aprendizagens que os nossos alunos irão fazer ao longo do ano letivo, antecipando algumas das dificuldades, tais como fatores ambientais que não podem ser controlados, ou as rotações impostas, que nos obrigam a “encaixar” as diferentes matérias em unidades de tempo previamente definidas, alternando depois, independentemente da necessidade dos alunos em consolidar algo, mas antes pela obrigatoriedade de ter de alternar de espaço desportivo. Ao longo deste ano letivo, e mais concretamente deste estágio, pudemos viver essa situação, e perceber que o ato de planear, apesar de importante, não é estanque, sendo por isso aberto à mudança e flexível para com a necessidade de ajustamento do mesmo.

1.1 Elaboração do plano anual

Neste estágio pedagógico, devido ao facto do mesmo ser realizado com duas turmas de Cursos Profissionais, tivemos por isso a necessidade de elaborar dois planos anuais que, apesar de semelhantes, por se tratar do mesmo ano de escolaridade e de terem de cumprir os mesmos objetivos definidos para os Cursos Profissionais, foram também necessariamente diferentes, por serem especificamente para grupos distintos. Para Bento (1998, citado por Nunes, 2011) “O plano anual de turma é um

plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas.”

Por se tratar de turmas dos cursos profissionais, há muitas decisões de planeamento que não são tomadas pelo professor, pois os alunos têm de cumprir um currículo que já está previamente definido e organizado por módulos, correspondendo estes de certa forma às Unidades Didáticas (UD). Assim, no que se refere a este aspeto não houve grande margem, exceção feita à distribuição dos tempos letivos pelos diferentes módulos, que podiam ser ajustados às decisões tomadas pelo professor em função da sua turma. Desta forma, e estando tudo previamente definido em termos de planeamento, sem grandes decisões para tomar da nossa parte, obrigou-nos ainda assim, a ter de elaborar uma planificação que cumprisse inteiramente o que estava definido no currículo destes cursos, sem ter em consideração o interesse ou a motivação dos alunos e ainda, a pouca diversidade de modalidades a lecionar ao longo do ano letivo.

A elaboração do Plano Anual, apesar de trabalhosa, constituiu um documento muito útil ao longo do ano, do qual nos socorremos por diversas vezes, substituindo depois da sua elaboração, o próprio Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Este plano é para nós um documento muito importante, pelo que desde o início, foi nossa preocupação que o mesmo fosse elaborado com o máximo rigor e critério, por se tratar de um documento, bastante importante para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos ao longo do ano. Por outro lado, pela realização desse plano, foi possível pensar e refletir no processo de Ensino/Aprendizagem da Educação Física, sobre a forma como deve ser lecionada a disciplina visando os melhores resultados e aprendizagens para os nossos alunos. De acordo com Bento (1998), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino.

Neste processo de elaboração do plano, destacam-se algumas dificuldades sentidas, nomeadamente na forma definida para o funcionamento dos Cursos Profissionais, para os quais, no caso da nossa disciplina, as turmas teriam de cumprir 64 tempos letivos ao longo do ano, independentemente dos feriados ou períodos de interrupção letiva. Assim, semanalmente, cada turma teria 2 tempos letivos distribuídos apenas uma vez por semana, agrupados numa aula de 90 minutos. Desta forma, a nossa dificuldade foi a distribuição dos diferentes módulos/Unidades

Didáticas, de forma a respeitar as contingências impostas quer pelo horário da turma, quer pelo roulement dos espaços desportivos definido pelo grupo de Educação Física.

Esta distribuição, a nosso ver não beneficia de todo os alunos, uma vez que apenas têm a disciplina um dia por semana. A corroborar esta nossa opinião, encontramos no Programa dos Cursos Profissionais o seguinte:

*“A eficiência da aplicação deste programa depende da garantia da existência de **duas sessões de Educação Física por semana, com tempo útil de 45 minutos**, em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspectiva de Saúde.”*

In, Programa Nacional de Educação Física

Assim, e de modo a superar estas dificuldades na articulação dos módulos com a distribuição das aulas ao longo do ano, foi muito importante a partilha feita com os professores do grupo com experiência nestes programas, que nos auxiliaram nessa tarefa, mantendo por outro lado um aspeto que me parece importante e que foi a coerência com o que é hábito fazer-se no agrupamento.

No momento de refletirmos no trabalho realizado, somos capazes de perceber que certamente faríamos o plano de forma diferente. A começar desde logo pela distribuição dos módulos ao longo do ano, procurando antecipar eventuais dias feriado, e prever desde logo os dias efetivos de aula em cada rotação, para assim poder fazer uma distribuição mais equilibrada, do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, evitando ter tempos muito prolongados entre a lecionação a um mesmo módulo ou Unidade Didática. Por outro lado, penso que seria de todo útil poder prever desde logo, possíveis datas para a lecionação de eventuais aulas que por motivos de estarem agendadas para dias feriadados não possam ocorrer. Exemplo do que estou a dizer é o que acontece no mês de dezembro, em que os dois feriados ocorrem no mesmo dia da semana. Para além disto, procuraria distribuir as modalidades de acordo com a previsibilidade maior ou menor de turbulência meteorológica, de modo a reduzir a probabilidade de não poder lecionar devido ao mau tempo.

Por fim, e porque sentimos que é importante, acrescentamos ainda que para a maioria dos módulos, previmos momentos de avaliação diagnóstica, que ocorreram no início de cada UD e que, serviram para a planificação e organização das aprendizagens da modalidade de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos. No final de cada

UD, foi feita a avaliação sumativa, tendo a avaliação inicial comparando, entre o ponto de partida e o ponto de chegada. A exceção foi o módulo de dança, uma vez que a opinião partilhada por todos os professores foi no sentido de não ser necessário, uma vez que os alunos não têm bases na modalidade.

1.2 Construção das Unidades Didáticas

Depois de definido o Plano Anual, e sabendo já da distribuição dos diferentes módulos ao longo do ano, foram delineadas as estratégias para a elaboração das UD, cada uma correspondendo a um módulo do curso profissional. As UD são assim um planeamento a médio prazo, que procuram diagnosticar os conhecimentos e vivências dos alunos, contextualiza-los, de modo a integrarem situações de aprendizagem que conduzam o aluno à construção do seu próprio conhecimento, nos diferentes níveis (cognitivo, psicomotor e socio afetivo). Para Bento (2003), as UD “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos professores e aos alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Ao longo deste estágio, e de acordo com o que está previamente definido no programa do 2º ano dos cursos profissionais, elaboramos UD para as modalidades de atletismo, danças tradicionais, futebol e ginástica (solo e de aparelhos). Estas modalidades, como dito anteriormente, já estão previamente definidas, não havendo possibilidade de escolha, apenas da gestão dentro de cada uma delas, nomeadamente em relação à carga letiva a atribuir. Como estagiamos com duas turmas, tivemos a necessidade de adaptar cada uma destas UD à especificidade de cada turma. Para a sua elaboração, foi feito o levantamento dos recursos disponíveis na escola, nomeadamente os espaços existentes e o material existente. Pesquisamos ainda sobre metodologias de ensino e progressões pedagógicas para todas estas modalidades, para além da consulta e partilha com outros professores, procurando perceber pela sua experiência, a melhor forma de organizar os conteúdos e os planificar a médio prazo, de modo a poderem ser apreendidos pelos alunos. Este ato de planear foi também um conjunto de várias experiências bastante enriquecedoras, pois permitiu-me aprender com todos que comigo partilharam. Na elaboração das UD foram tidos em consideração as rotações entre os diferentes espaços desportivos, de acordo com o *roulement* definido pelo grupo de EF, e elaborada a conseqüente extensão dos

conteúdos, tendo em consideração o número de aulas por mim definido, respeitando as rotações dos espaços. Devido a esta rotação, e por se tratar de cursos profissionais que apenas têm um bloco de 90 minutos seguidos por semana, fomos obrigados a “rodar” a cada 4 aulas de uma UD para outra. Esta situação não é de todo benéfica para ninguém, em especial para os alunos, pois, 4 aulas por rotação, apenas uma aula por semana, implica um grande espaço de tempo entre cada aula. Esta situação foi ainda mais agravada, quando coincidiram feriados nos dias em que os alunos tinham aula. Exemplo do que estou a dizer, foi o facto de em dezembro, devido a dois feriados e uma visita de estudo agendada para o mesmo dia, implicou que aquela turma apenas tivesse uma aula de ginástica naquela rotação.

De um modo geral iniciei todas as minhas UD com uma avaliação diagnóstica, procurando verificar o nível de desempenho dos alunos, para, de acordo com o mesmo, definir e planificar a extensão de conteúdos da UD. Desta forma, pudemos definir os objetivos a alcançar com a nossa UD, planificar a forma como nos propusemos a atingi-los, bem como as estratégias que definimos, para além dos momentos de avaliação que definimos para cada uma das nossas UD.

Na primeira aula de cada UD foi feita uma introdução histórica da modalidade, identificando os principais aspetos da mesma e eventuais regras. Para as restantes aulas, os objetivos definidos foram coerentes com as estratégias e tarefas propostas, com o intuito de tornar as aulas atrativas, mas simultaneamente, promotoras da aquisição das aprendizagens por parte dos alunos. Ao longo das unidades didáticas tivemos a preocupação constante de realizar uma avaliação formativa, para o aluno, na medida em que este realiza uma aferição sobre o seu próprio progresso, mas também para o professor, pois permite-lhe fazer a regulação do próprio sistema. Assumindo aqui a avaliação formativa, um papel de reguladora.

Em todas as UD fomos obrigados a ajustar a sua extensão de conteúdos de forma diferente para cada uma das turmas. Poder-se-ia pensar que lecionar a duas turmas de 11º ano, seria fazer o trabalho de planeamento apenas uma vez, e replicá-lo na outra turma, no entanto, cedo percebemos que não seria assim, pois os contextos são diferentes, e as necessidades dos alunos também são diferentes. Acrescente-se ainda que devido ao *roulement*, e à necessidade de repor aulas, motivadas pelos

feriados que ocorreram nos dias de aula, esse ajustamento nas UD foi ainda mais premente.

1.3 Elaboração dos Planos de aula

Depois de planificadas as unidades didáticas e elaborada a consequente extensão dos conteúdos, todos os planos de aula foram elaborados de acordo com a mesma. Cada aula cumpriu assim com uma função didática, quer se tratasse da introdução, da exercitação ou da consolidação dos diferentes conteúdos. Na elaboração de cada aula, foi intenção nossa, que a mesma se constituísse como uma unidade, numa relação lógica com outra que a precedesse e com outra aula que a sucedesse. Consideramos que é esta lógica sequencial, devidamente enquadrada nas necessidades dos alunos, que pela sua relação e contextualização facilita as aquisições e a realização das aprendizagens nos diferentes conteúdos por parte dos alunos. Por outro lado, cada plano de aula estaria dividido em três partes: Parte Inicial; Parte fundamental; e Parte Final.

Para cada plano foi ainda elaborado uma justificação do plano, a qual fundamentava as nossas decisões em termos metodológicas e expunha a forma como nos propúnhamos a concretizar o plano. Esta reflexão serviu para nos ajudar a refletir e antecipar a nossa própria atuação. Cada aula foi devidamente contextualizada na sua UD, contendo por isso a sua função didática e os seus objetivos, para além de toda a informação relativamente aos recursos a mobilizar para a aula. Como forma de elaboração de cada plano, partimos sempre da premissa de que o nosso plano deveria de ser facilmente posto em prática por qualquer pessoa, pela forma simples e intuitiva com que todas as tarefas aparecem descritas.

As nossas aulas começaram sempre com o cumprimento aos alunos, seguido da contextualização na nossa UD e a apresentação do objetivo da aula, bem como da estrutura da mesma, como forma de motivar os alunos. Segundo Ferreira (1994, citado por Gomes, 2004), a parte inicial “visa preparar o indivíduo para o trabalho que se irá desenvolver, de acordo com o objetivo principal desta, estipulado sobretudo do ponto de vista funcional”. Assim, o aquecimento foi sempre que possível ajustado ao objetivo da aula, e sempre que possível utilizando elementos, tal como na UD de futebol, em que o aquecimento continha bolas de futebol.

Na parte fundamental, efetivamente a parte em que trabalhámos o objetivo de cada aula, operacionalizámos as tarefas, seguindo o princípio do simples para o complexo, permitindo uma sequência lógica de progressão, visando sempre a concretização do objetivo da aula. Esta metodologia é reforçada por Rodrigues (1994, citado por Gomes, 2004), que diz que esta parte da aula “visa atingir os objetivos operacionais definidos para a mesma, sendo por isso considerada a parte mais importante da sessão”.

Na parte final, planificámos sempre um momento de retorno à calma, de modo a que após tarefas com alguma intensidade, os alunos não parassem a sua atividade de forma repentina. No entanto, somos forçados a reconhecer, que nem sempre o fizemos da melhor forma. Por outro lado, foi sempre preocupação nossa, realizar um balanço relativamente à forma como a aula decorreu, procurando neste momento realçar os aspetos positivos mais em evidência na aula, motivando os alunos e valorizando as suas prestações. Esta estratégia é defendida por Bento (1998, citado por Gomes, 2004), ao afirmar que “o professor deverá ainda proceder a um balanço, onde realiza uma avaliação da sessão, do que correu bem e mal e faz uma ligação com as aulas seguintes”.

Em todos os planos de aula, o nosso comprometimento foi sempre para com os nossos alunos, e para com as situações de aprendizagem que considerámos ser as mais ajustadas e adequadas ao seu progresso. Por vezes, tivemos vontade de experimentar algumas situações de aprendizagem, por serem diferentes ou por nos suscitarem curiosidade, pelos resultados que podem ser obtidos, no entanto, apenas o fizemos, quando efetivamente as considerámos como ajustadas, independentemente da nossa curiosidade. As necessidades dos nossos alunos foram prioritárias, e por isso, nos nossos planos assumimo-las enquanto tal, porque é assim que consideramos que devemos agir enquanto docentes.

1.4 Estratégias de ensino

Para cada UD planificada, foram igualmente definidas as estratégias, que para nós, melhor serviriam para potenciar as aprendizagens dos nossos alunos. Para Carreiro da Costa (1983) as estratégias de ensino são a forma como se organizam as condições do processo de ensino-aprendizagem, de modo ajudar a movimentação do

aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real. Segundo o autor, não existe uma estratégia que seja melhor do que outra, existem estratégias que são mais adequadas, consoante os objetivos que se pretendam atingir.

Assim, partindo desta ideia, selecionamos as estratégias que no nosso entendimento serviriam melhor para o sucesso das aprendizagens dos nossos alunos. As tarefas foram apresentadas em progressões pedagógicas do exercício simples para o complexo, e no caso do futebol, partindo do exercício analítico (tarefa do gesto motor) para o global (tarefa de jogo). Isto foi necessário, devido ao diagnóstico feito nas turmas, no qual pudemos perceber que havia carências do ponto de vista técnico que seriam mais facilmente trabalhadas em exercícios analíticos, por outro lado, a inclusão dos exercícios globais torna-se importante, pelo aspeto motivacional que o jogo encerra em si mesmo, e porque fundamenta e contextualiza, cada um dos gestos técnicos trabalhados analiticamente. Esta ideia é suportada num dos princípios do PNEF, que afirma que nas aulas de EF, a “atividade deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”.

Foram assim definidos níveis de proficiência, como forma de promover a diferenciação pedagógica e assim garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Consoante a modalidade ou o nosso objetivo, formámos grupos homogéneos ou heterogéneos, que por vezes se prolongaram por mais do que uma aula, consoante fosse nossa intenção dar continuidade à tarefa nas aulas subsequentes ou não. De um modo geral, optámos mais vezes pela criação de grupos heterogéneos, por entendermos que na maioria das tarefas propostas, os alunos mais aptos poderiam ajudar os seus colegas na sua progressão, e por outro lado, como forma de esse incentivo para os alunos menos aptos e por isso, com mais dificuldades.

No futebol, modalidade incluída nos Jogos Desportivos Coletivos, utilizamos a diferenciação pedagógica, formando por exemplo estrategicamente grupos heterogéneos, quando pretendemos que os alunos com maior grau de proficiência ajudem os outros a melhorar, ou ainda, noutros momentos, ajustando as tarefas e promovendo grupos homogéneos, consoante o objetivo da tarefa. Dessa forma, entre outras, promovemos a simplificação do jogo formal, pela redução do número de jogadores, ou ainda pela redução das dimensões de campo, ou inclusão de mais zonas de finalização (balizas).

Na instrução das tarefas foi sempre feita a demonstração pelo professor, ou por um aluno, utilizado como “agente de ensino”, que pudesse fornecer aos colegas o melhor modelo a ser replicado na tarefa proposta.

Em todas as aulas, tivemos a preocupação de garantir o máximo disponível para a prática, de modo a aumentar o tempo útil de aprendizagem para cada aluno. Assim, foi desde logo assumido que prepararíamos todo o espaço de aula antes do seu início, e que faríamos todas as instruções, da forma mais clara e sucinta que nos fosse possível.

Os alunos que por qualquer motivo não fizeram a aula, foi nossa preocupação atribuir-lhes tarefas em que prioritariamente pudessem participar na aula, quer através do registo de folhas de heteroavaliação ou na realização de ajudas ou outro tipo de registos.

2. Realização

O ato de lecionar não é o único na função de um docente, no entanto, é talvez aquele que se apresenta como mais visível perante a comunidade em geral. Como vimos anteriormente, há todo um processo de planeamento que é feito antes da intervenção pedagógica, que, caso o professor não seja capaz de colocar em prática, torna esse esforço inglório.

Como identificado por Piéron (1992) e Siedentop (1976), esta intervenção pedagógica traduz-se em quatro dimensões, a saber: instrução; gestão; clima; e disciplina.

Partindo da premissa de que esta intervenção pedagógica, se estabelece numa base relacional entre professor e alunos, o professor deve assim, para além de conhecer estas dimensões, ser capaz de evidenciar competências mínimas em cada uma delas, de modo a assegurar a qualidade no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos, uma vez que estas dimensões estão presentes em todos os momentos desta relação professor-aluno.

2.1 Instrução

De acordo com Siedentop (1983) a dimensão instrução assume-se com um “reportório de técnicas de ensino do Professor para comunicar a informação substantiva, tais como a preleção, explicação, demonstração, feedback, e outras

comunicações de informação relacionadas com a matéria de ensino.” Deste modo, é pela instrução, que transmitimos tudo o que pretendemos ensinar aos nossos alunos.

Informação inicial

Ao longo deste estágio, procurámos fazer sempre a informação inicial de forma clara e concisa, comunicando com os alunos num tom de voz capaz de captar a sua atenção, mantendo sempre o contacto visual com os mesmos, de forma a dar mais ênfase à nossa mensagem, ao que pretendemos transmitir. Evitámos por isso perdas de tempo, com informações fora do contexto ou despropositadas, e assim informar claramente sobre o objetivo da aula, bem como da sua estrutura, fazendo a contextualização com as aulas anteriores.

Condução da aula

Ciente da necessidade de organização antecipada do espaço de aula, de forma a facilitar sempre o processo de condução da própria aula, apresentámo-nos sempre no espaço onde a mesma iria decorrer, de modo a preparar todos os materiais necessários rentabilizando ao máximo o tempo disponível para a prática dos alunos e evitar perdas de tempo de aula com a organização da mesma. Aquando das planificações, a organização das próprias tarefas e a consequente transição entre as mesmas foi desde logo ponderada, de modo a não termos de mudar muito a organização da aula, perdendo com isso tempo importante da mesma.

Sabendo de antemão a importância que a circulação do professor teria na própria condução da aula, foi por isso mesmo nossa preocupação pensar, na fase da planificação, em qual deveria ser a nossa posição durante as aulas, e como deveríamos de circular durante as mesmas, de forma a mantermos toda a turma sob a nossa observação e controlo. Por outro lado, esta circulação ativa e imprevisível, iria ainda dissuadir alguns comportamentos desajustados, pela percepção de proximidade do professor aos alunos e ainda, mais importante, para um acompanhamento mais próximo do desempenho dos alunos e dessa forma, mais facilmente poderemos intervir, ajudando-os a melhorar as suas prestações. Durante essa circulação de forma pouco previsível, procurámos ainda fazer o controlo à distância, potenciando ainda a sensação de presença do professor em todos os momentos nas realizações dos alunos.

Houve no entanto algumas exceções que importa referir, nomeadamente em relação à ginástica e ao atletismo, nas quais, nos sentimos mais limitados nessas

nossas deslocções, o que ao mesmo tempo, acabou por dar origem, nessas mesmas modalidades, a situações de maior desvio por parte dos alunos à realização das suas tarefas. No que se refere à ginástica, o motivo foi a identificação de situações merecedoras de uma atenção especial da nossa parte, tais como algumas estações com progressões pedagógicas para o apoio facial invertido ou para a roda, que por acarretarem um risco mais elevado, e apesar de termos alocado sempre alunos para realizar as ajudas, procurámos manter-nos mais perto destas estações, de modo a podermos auxiliar nas mesmas, ajudando assim a minimizar o risco. Já em relação ao atletismo, em especial no lançamento do peso, que por questões de segurança e alguma irresponsabilidade dos alunos, optámos por não arriscar, e por esse motivo permanecemos mais tempo junto da zona do lançamento. Temos plena consciência de que esta nossa decisão, teve implicações diretas no pouco empenho dos alunos e nas algumas ocorrências indisciplinares que se verificaram e que tivemos de advertir, no entanto, estamos convictos de que, a segurança deve estar em primeiro lugar, pelo que, caso a mesma não possa ser devidamente assegurada com a responsabilização dos alunos, então cabe-nos a nós, garantir que a mesma se verifica. Apesar do que dissemos, fizemos sempre o controlo à distância, mantendo sob a nossa atenção, todo o trabalho que se desenvolvia na aula.

Como já referido anteriormente, as demonstrações foram feitas na sua grande maioria pelo professor, no entanto, houve momentos ao longo do ano, em que foram utilizados alguns alunos como “agentes de ensino”, por poderem constituir também eles, bons exemplos para as realizações dos colegas. Sarmiento (1992) refere que “Se é o treinador que efectua as demonstrações, este deve fazê-lo com eficácia, o que transmite confiança aos seus atletas... Se, quanto à competência de demonstrar, o treinador não é eficiente, poderá aproveitar durante o treino os bons executantes para fazerem as demonstrações desejadas.”

Complementarmente, construímos e utilizámos cartazes ilustrativos para as diferentes modalidades. Popularmente costuma-se dizer que “um gesto vale mais do que mil palavras”, pelo estes cartazes que deixámos expostos, com a referência aos alunos para que os consultassem durante a aula, serviram para fornecer a todo o momento, e sempre que sentissem necessidade, o modelo do gesto ou elemento a replicar. Estas estratégias são fundamentadas por Rosado e Mesquita (2009), quando

estes referem que “o uso associado a diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz.”

Feedbacks fornecidos e diversificados

O Feedback é o grande instrumento que o professor tem ao seu dispor para regular as aprendizagens dos alunos. Piéron (1996) define-o como “a informação fornecida ao aluno de forma a ajudá-lo a desenvolver comportamentos motores adequados, eliminando comportamentos incorretos visando os resultados previstos.”

Diaz Lucea (2005) indica-nos que os FB que mais contribuem para a regulação das aprendizagens dos alunos são os descritivos e prescritivos, e ainda os afetivos positivos. Ao longo do estágio, estes foram os FB que procurámos utilizar mais vezes. Também usámos FB quinestésicos, especialmente na ginástica ou na dança, por darem um outro tipo de informação aos alunos, importante para a sua correção ou melhoria. Na sequência do que dissemos, foi uma constante a posterior observação, fechando desse modo depois o ciclo de FB, dando a resposta imediata ao aluno para que este ficasse a saber se tinha ou não melhorado.

A mesma autora, Diaz Lucea (2005) acrescenta que para se aumentar a eficácia do FB, é muito importante o momento em que este se dá, a sua forma e direção do mesmo, pelo que também reconhecemos que se torna mais fácil, enviar FB com qualidade e pertinência, quando estamos mais familiarizados com a modalidade, pelo que a constante atualização de conhecimentos, deva por isso mesmo estar sempre presente no nosso pensamento, e nas nossas intenções.

Modo de conclusão da aula

Tendo consciência de que cada aula é uma parte importante de cada unidade didática, terminámos sempre as nossas aulas com um pequeno balanço da mesma, no qual colocámos em evidência os aspetos menos e mais positivos da mesma. Recordámos por vezes o objetivo da aula, utilizando quando nos pareceu oportuno, o questionamento como forma de relacionar e contextualizar a aula e os seus conteúdos. Mesmo considerando que algumas aulas não decorreram, em termos de empenho e comportamento dos alunos, da forma esperada, colocámos sempre ênfase na próxima aula, como forma de melhoria do que tinha sido feito e estímulo para que

se fizesse melhor. Considerámos por vezes oportuno, mencionar alguns alunos no balanço da aula, que pela forma como se empenharam, ou pelas suas prestações, seriam exemplo a seguir pelos colegas. Consideramos este tipo de situação importante, pois enaltece a prestação dos alunos em causa, mas acima de tudo, mostra-lhes que estamos atentos ao seu trabalho e às suas prestações.

2.2 Estilos de Ensino

Ser professor é para nós, um facilitador de aprendizagens, pelo que, para cada situação, a forma de conseguirmos alcançar os objetivos a que nos propusemos é diferente, consoante o contexto, a modalidade, os alunos,... Da mesma forma, também o professor deve adotar a melhor estratégia para a concretização desses objetivos. O professor torna-se assim um “camaleão” pedagógico, ajustando-se às necessidades dos alunos e ao Estilo de Ensino que melhor se adequa à promoção das aprendizagens dos alunos. De acordo com Nobre (2017) “Os estilos de ensino que integram o espectro definido por Mosston e Ashworth (1986, 2008) estão organizados de acordo com o grau de partilha de decisão, iniciando com estilos em que a decisão se centra no professor e evoluindo para estilos cuja decisão se centra no aluno.” Assim, foram selecionados diferentes estilos de ensino, de acordo com o objetivo ou estratégia definida nas diferentes modalidades. Esta ideia é reforçada por Nobre (2017) ao referir que “os objetivos de educação física se concretizam através do uso dos vários estilos de ensino e não de um ou outro em particular, não existindo estilos melhores que outros”.

Assim, ao longo do estágio e nas diferentes modalidades, utilizámos maioritariamente os estilos de comando, por exemplo no aquecimento ou em tarefas em que pretendemos que tivessem um alto empenho na tarefa e um rápido progresso. O Estilo de Ensino por Tarefa foi utilizado por nós em situações nas quais demos alguma independência aos alunos para pudessem decidir sobre o tempo, ou ordem de execução da mesma, como por exemplo no futebol. Na dança e na ginástica, utilizámos para além dos anteriores, também o Estilo de Ensino Recíproco e o Inclusivo, no qual fornecemos um pouco mais de responsabilidade aos alunos. Segundo Nobre (2017) “O ensino recíproco caracteriza-se pelo trabalho em pares, de um aluno com um parceiro, a quem fornece feedback... Este estilo permite uma participação mais ativa do aluno...”

Durante o estágio adotámos este estilo de ensino maioritariamente na ginástica e ainda no atletismo. Deste modo, os alunos observaram as prestações dos colegas, envolvendo-se também mais no seu próprio processo de aprendizagem. O Estilo de Ensino Inclusivo permitiu aos alunos selecionar as tarefas que melhor se ajustavam ao seu nível de desempenho. Este estilo de ensino foi igualmente aplicado na ginástica e no atletismo, pela criação de diferentes proposta de tarefa, as quais competia a cada aluno selecionar para si, de acordo com o seu grau de proficiência. Sentimos que a variabilidade dos estilos de ensino foi uma boa prática e que motivou a uma maior envolvimento e predisposição dos alunos para a aula.

2.3 Gestão

No que se refere à dimensão da gestão, foi nossa preocupação potenciar o tempo útil de aprendizagem dos alunos, procurando definir estratégias que nos permitissem fazer essa gestão efetiva do tempo de aula, rentabilizando-o ao máximo para as aprendizagens dos alunos. De acordo com Piéron (1996), “A falta de organização gera perdas de tempo, tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino.”

Para isso, chegámos sempre antes da hora ao local da aula, preparando todo o espaço. Em relação aos alunos, previmos sempre a forma como os iríamos organizar, formando grupos, conforme as diferentes modalidades (estações na ginástica e atletismo; Pares na Dança; e Equipas no futebol). Foi criado por nós, um quadro que onde afixávamos os grupos e que continha ainda a informação da cor do seu colete. Procurou-se assim criar uma rotina para a formação dos grupos antes da aula.

Por outro lado, e como dito anteriormente, a própria organização da aula foi sempre que possível planificada, de modo a que houvesse uma sequencialidade entre as tarefas, permitindo ainda uma ligação entre os materiais previamente distribuídos pelo espaço de aula. Dessa forma, foi nossa intenção reduzir os tempos de transição entre tarefas, para que os mesmos não quebrassem o ritmo da aula.

2.4 Clima de aula/disciplina

Estas duas dimensões irei abordar em conjunto, pois as mesmas relacionam-se apesar de diferentes entre si.

De acordo com Siedentop (2008) “o passo mais importante para se conseguir uma boa disciplina consiste em desenvolver e manter os comportamentos apropriados dos alunos.” Neste sentido, procurámos sempre promover regras de aula que fossem aceites por todos, para que fosse mais fácil o seu cumprimento. Ao mesmo tempo, investimos num clima agradável, de forma a desenvolver nos alunos sentimentos de bem-estar para com a própria aula. Para Siedentop (1998) “a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada.” No entanto, importa aqui recordar que se tratam de alunos de turmas de cursos profissionais, alguns com baixa autoestima, e muito desinteresse pela escola, e pelas suas aprendizagens.

Desta forma, para que as aulas decorressem com um mínimo de normalidade, seria preciso que fossem cumpridas as regras definidas. “Um professor com um bom controlo do clima disciplinar das aulas não tem necessariamente de se mostrar sisudo” Aires (2010), pelo que, de acordo com este autor, procurámos desde logo interagir com todos os alunos, promovendo e estimulando um clima de aula positivo, no qual os alunos se sentissem integrados, e propício ao desenvolvimento das aprendizagens, mas ao mesmo tempo, fazendo cumprir com as regras estabelecidas.

As duas turmas que lecionámos ao longo deste estágio, são completamente distintas, não só porque uma é totalmente constituída por elementos do género masculino e a outra por elementos apenas do género feminino, mas também pela sua predisposição para a atividade física. Assim, os problemas que encontramos são também eles distintos em ambas as turmas. Na turma de rapazes verificámos alguns episódios de indisciplina e insubordinação e por vezes, alguma falta de educação, enquanto na turma das raparigas, o maior problema é a predisposição de grande parte das alunas para a prática de atividade física. Por este motivo, as estratégias de controlo que usámos, foram diferentes em ambas as turmas. A nossa intervenção junto dos alunos tem sido sempre no sentido de utilizar termos que facilitem a comunicação entre ambas as partes, mantendo no entanto o respeito que é exigido e a relação que deve sempre existir entre o professor e os alunos.

Foi acima de tudo um desafio, iniciar a aula a horas, manter os alunos em atividade motora, de modo a que fizessem algum progresso, em especial na turma das raparigas, o 11^oJ/L, que demonstrou muita falta de interesse, e de disponibilidade para a prática. No caso da turma dos rapazes, o 11^o M/N, apesar do clima de aula positivo

que se conseguiu estabelecer algumas vezes, em termos disciplinares alguns alunos incorreram em situações de confronto oral, que tivemos de gerir, uma vezes ignorando, outras vezes, advertindo para o tipo de comportamento esperado numa aula de educação física.

2.5 Decisões de ajustamento

Apesar do planeamento cuidadoso que tivemos, houve algumas situações, que por diversas razões nos forçaram a ter de proceder a modificações, ajustando assim as tarefas, ou até mesmo a UD às necessidades dos alunos. Estas decisões de ajustamento, são importantes, e refletem também a regulação do próprio sistema de ensino aprendizagem, quer em termos de organização, ou de dificuldade das tarefas propostas ou ainda, de cancelamento total do que estava previamente definido.

Assim, no futebol fomos forçados a ajustar a organização de algumas tarefas, e até mesmo à simplificação de alguns exercícios pois os alunos não estavam a conseguir assimilar os movimentos pretendidos. Sentimos que queríamos avançar um pouco mais, de forma a tornar o exercício mais dinâmico e com uma maior “transferência” para a situação de jogo, mas fomos obrigados a simplificar, pois os alunos mostraram dificuldade na compreensão e organização espacial. Esta nossa decisão é suportada Graça (1997), que diz que “o professor pode ir controlando a resposta dos alunos, pode verificar se os alunos dão sinais de estar a acompanhar e a compreender.” Nalguns casos, alguns alunos mostraram-se mesmo incapazes de assimilar pequenas sequências simples de passe alternado para a direita ou para a esquerda, seguido de movimentação após o passe. Também na ginástica, fomos forçados a fazer ajustes durante a aula, como por exemplo a altura do plinto, para uma progressão de pino, ou na planificação dos conteúdos da unidade didática, os quais acabei por ajustar na extensão de conteúdos.

Também no atletismo tive de planificar mais uma aula, em virtude de um convite feito pelo clube de atletismo da Marinha Grande de dinamizar parte da aula com técnicos seus, o que foi considerado por nós como uma oportunidade educativa e de promoção para a prática da atividade física, indo assim ao encontro de uma das finalidades do PNEF. Para além de ter de lecionar modalidades ou aulas alternativas,

devido às condições meteorológicas que se fizeram sentir e que impossibilitaram a realização da aula planejada.

Relativamente a este aspeto, considero que é algo que devo ter bem presente e ser alvo da minha constante reflexão. A melhor aula, não será aquela que planeio em casa com tudo certo e correto, será sempre aquela que eu, em função do que estiver a acontecer no momento, seja capaz de ajustar de forma a dar cumprimento às necessidades dos nossos alunos naquele instante. Por vezes, planeamos atividades e propomos exercícios e progressões pedagógicas corretas do ponto de vista metodológico, que na prática, se revelam pouco adequadas, ou a carecer de algum ajuste, pelo que esta competência deve ser por mim alvo de constante atenção e reflexão.

3. Avaliação

Para o processo de ensino aprendizagem ser bem-sucedido, a avaliação deve ser um processo que evidencie um melhoramento progressivo, que tem como principais objetivos a verificação das alterações observadas, relativamente ao comportamento inicial, e um conhecimento cada vez mais exato do aluno, em todas as suas características. Neste sentido, este processo deve ser realizado de uma forma contínua, permitindo determinar o grau de consecução dos objetivos e verificar se as estratégias utilizadas estão, ou não, adequadas à turma. De acordo com Fernandes (2008) a avaliação “é uma questão essencialmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas”.

A avaliação decorre dos objetivos do ciclo formativo e dos objetivos das matérias que estruturam os módulos, os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a apreciação dos alunos nas situações apropriadas. Os objetivos enunciam também, genericamente, as qualidades que permitem ao professor interpretar os resultados da observação e elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos. Assim, os objetivos do ciclo formativo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de atividades em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns às áreas e específicas de cada uma delas.

O grau de sucesso ou desenvolvimento do aluno em Educação Física corresponde à qualidade revelada na interpretação prática dessas competências nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos.

Os critérios de avaliação estabelecidos pela escola e pelos professores permitirão determinar, concretamente, esse grau de sucesso. Constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas.

A avaliação no Ensino Secundário é regida pelos normativos da Portaria n.º 244/2011 para os cursos científico-humanísticos e da Portaria nº 74-A/2013 para os cursos profissionais.

Considera-se que o reconhecimento do sucesso é representado pelo domínio do conjunto das competências que especificam os objetivos gerais. O grau de sucesso ou desenvolvimento do aluno corresponde à qualidade revelada na interpretação prática dessas competências nas situações características (inscritas na própria definição dos objetivos).

Segundo Ribeiro (1999), “as avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa”, sendo que cada um dos tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo assim, um conjunto indispensável ao professor.

3.1 Avaliação diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica (AD), segundo Rosado e Colaço (2002), permite identificar problemas no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (avaliação dos pré-requisitos) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não-conhecidas) são, na realidade, já dominadas pelos alunos (avaliação dos níveis de entrada).

O principal objetivo da AD consiste em recolher informações acerca dos conhecimentos e aptidões que cada aluno possui no início da UD. Sabendo o nível de

prestação inicial dos alunos é possível prognosticar o nível que estes poderão vir a atingir, bem como diferenciar os alunos dentro da mesma turma. Por esse motivo, foi bastante importante adequar os objetivos em função das suas capacidades, uma vez que, o sucesso pedagógico só poderá ser atingido se forem reconhecidas as principais dificuldades e potencialidades dos alunos.

De acordo com o que foi referido, realizámos uma AD nas modalidades de futebol, ginástica e atletismo, de modo a recolher os dados que julgámos ser suficientes para traçar o nível médio de proficiência da turma para cada uma das modalidades. Dessa forma, pudemos organizar os alunos em grupos homogéneos ou heterogéneos, conforme o nosso objetivo. De acordo com Ellis (2009, citado por Fonseca e Bom, 2011) entende-se que “a decisão de qual a constituição de grupo a formar depende sobretudo da etapa do planeamento anual, do tipo de matéria a lecionar e objetivos a atingir.” E com base nessa avaliação, foi então planificada a extensão dos conteúdos a abordar.

3.2 Avaliação formativa

A Avaliação Formativa é uma modalidade de avaliação mais qualitativa do que quantitativa, que assume um carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e aprendizagem e recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha, de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno.

Para além dos aspetos específicos de cada uma das modalidades abordadas, durante as aulas, foram ainda contemplados aspetos relativos às atitudes, como a responsabilidade, motivação, cooperação, empenho, refletindo comportamento do aluno em termos da pontualidade, arrumação do material, assiduidade e participação durante as aulas, e ainda aspetos relativos ao conhecimento das regras de segurança, do equipamento e material, e das componentes críticas dos vários elementos, por meio do questionamento no decurso das aulas.

Este tipo de avaliação permitiu-nos, reajustar a planificação das aulas das UD, em função da evolução das capacidades e aptidões dos alunos relativamente aos objetivos que haviam sido estabelecidos. No âmbito desta avaliação, foram produzidos diferentes tipos de registo, alguns para o professor, como grelhas de observação dos diferentes gestos técnicos de futebol ou de registo das disciplinas no atletismo. Foram

ainda elaboradas grelhas para os alunos realizarem uma heteroavaliação ou autoavaliação, tais como as de dança ou de ginástica. Todos esses registos foram úteis tanto para o professor, como para os alunos, pois fizeram-nos refletir nas suas próprias prestações.

3.3 Avaliação sumativa

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971): "O julgamento do aluno, do professor ou do programa é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos." Sendo este, na opinião destes autores a característica fundamental da avaliação sumativa.

De acordo com a Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, consagrada no Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de Janeiro: "A avaliação sumativa de cada módulo é da responsabilidade do professor, sendo os momentos de realização da mesma no final de cada módulo acordados entre o professor e o aluno ou grupo de alunos, tendo em conta as realizações e os ritmos de aprendizagem dos alunos."

Assim, esta avaliação sumativa foi feita no final de cada UD, na qual se classificaram os alunos de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo Grupo de EF devidamente aprovados em Conselho Pedagógico. Deste modo, a classificação final em cada um dos módulos foi obtida, de acordo com a ponderação atribuída a cada um dos domínios, sendo 80% para o psicomotor, 10% para o cognitivo e 10% para o socio afetivo. A avaliação foi realizada sempre nas últimas aulas de cada UD, na qual pretendemos apreciar o progresso realizado pelo aluno ao longo de cada módulo, de acordo com o que está definido no quadro de extensão e sequência de conteúdos de cada UD. (ver anexos: 1 – 6)

Durante estes momentos, sentimos por vezes algumas dificuldades, nomeadamente na elaboração de diversas grelhas que nos permitisse, da forma mais justa e objetiva, realizar esta avaliação sumativa, enquadrando os alunos nos respetos níveis de aprendizagem. Sentimos que é necessário definir de forma bastante cuidada e clara, os diferentes critérios de avaliação, ao mesmo tempo que antecipar com o devido cuidado, sobre a forma como realizamos a avaliação sumativa.

Importa também referir a utilização das novas tecnologias, nomeadamente para a organização e registo das avaliações, as quais, tendo sido inicialmente feitas no Excel, passaram depois a ser realizadas na aplicação *Idoceo* para o Ipad da Apple.

Apesar das dificuldades sempre inerentes ao processo de avaliação, com a inevitável subjetividade que o mesmo encerra, consideramos que foi uma boa experiência, tendo os resultados obtidos sido satisfatórios, apesar do pouco empenho manifestado pelos alunos ao longo do ano.

4. Atitude Ético-profissional

Sempre crescemos a aprender que educamos pelo exemplo, como tal, se buscamos ser a cada dia melhores professores, sabemos que essa busca só fará sentido, se fizermos do nosso exemplo um princípio pelo qual orientemos a nossa carreira profissional. A Ética profissional é para mim o assumir de uma responsabilidade enquanto docente, não a título individual, mas como parte de um todo, de uma classe. Enquanto tal, devemos reger-nos por princípios de justiça, solidariedade, e de uma busca interminável de atualização de conhecimentos, pois para nós, ser professor não é um fim, mas antes um princípio.

Assim, consideramos que ao longo deste estágio, demonstrámos ter uma atitude ética adequada ao desempenho do cargo e funções que assumimos desempenhar. Fomos responsáveis, assíduos e comprometidos para com as aprendizagens dos nossos alunos e também com as nossas, enquanto professores em formação.

Consideramos ter assumido uma atitude reflexiva e de constante procura de superação dos nossos pontos fracos, aceitando as orientações e críticas que nos foram feitas pelos professores orientadores. Participámos ativamente nas reuniões de grupo disciplinar, dando o nosso contributo para o bom funcionamento do mesmo e das suas tarefas. Mostrámo-nos disponíveis e colaborativos nas diversas tarefas de grupo, nomeadamente aquando da organização do Corta-mato escolar, no qual assumimos a responsabilidade de fazer a gestão de parte do percurso, alterando o seu traçado durante a prova, mobilizando os alunos do percurso curto para o comprido.

Consideramos que revelámos ter uma atitude constante de procura constante de conhecimentos, para além dos que possamos já possuir na área da docência da disciplina da educação física. O facto de já lecionarmos há alguns anos a outro nível de

ensino, tendo por isso já algumas competências adquiridas, não diminuiu em nada a nossa vontade de aprender cada vez mais, pesquisando e experimentando outras metodologias, visando a promoção de situações de aprendizagem mais facilitadoras.

Pelo facto de termos um horário letivo noutra agrupamento, do qual só saíamos às 16h, nunca foi impedimento para, sempre que foi necessário, estarmos presentes ou colaborarmos nas atividades ou reuniões em que a nossa presença era necessária. Na verdade, é justo dizer que inicialmente não pensámos que fosse possível, mas o ano passou e fomos dinâmicos e sempre disponíveis para colaborar em atividades da escola, mesmo que não fossem nossa obrigação, como a colaboração na organização dos Regionais do Desporto Escolar, da fase final, realizada no pavilhão da Feira das Atividades Económicas, na Marinha Grande.

Ainda em relação à formação, na busca permanente pela nossa atualização de conhecimentos, participámos numa ação de formação de “Padel” (novembro de 2016), numa ação de formação de “Tag Rugby” e “Iniciação ao Judo”, na “6ª Oficina de Ideias em Educação Física”, e ainda no “VI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”.

5. Aprendizagens realizadas

De acordo com o objetivo geral do estágio pedagógico “favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos quatro anos de formação inicial, através duma prática docente em situação real”, consideramos que o mesmo foi plenamente cumprido, pois a experiência proporcionada por este estágio foi verdadeiramente enriquecedora, apontando-nos novos olhares para a EF, novas formas de a encarar.

Apesar da nossa experiência anterior ao nível do 2º ciclo na EF, o facto de termos lecionado no nível secundário, aos cursos profissionais, foi uma oportunidade única e bastante gratificante. As turmas foram complicadas, em termos de comportamento e de empenho, mas consideramos que isso foi um fator positivo neste estágio, pois o desafio foi maior e por isso mesmo, o proveito e os ganhos também.

Quando partimos para o estágio, para além das dificuldades que queríamos superar, também havia outras aprendizagens que gostaríamos de realizar, ou metodologias que gostaríamos de aplicar, no entanto, a pouca disponibilidade para

estar mais tempo na escola de estágio, o sermos trabalhador-estudante, não nos permitiu experimentar formas de atuação e planificação, que teriam exigido outro tipo de disponibilidade da nossa parte, mas que seriam certamente bastante enriquecedoras. Fica a intenção de experimentar outros métodos, tais como o Modelo da Época Desportiva (MED). Acreditamos ainda que o envolvimento ativo dos alunos, e a sua responsabilização no processo de decisão, aumenta a sua motivação para a prática e para as aulas, pelo que Estilos de Ensino que promovam esse envolvimento suscitam bastante o nosso interesse.

Importa ainda assinalar as aprendizagens realizadas pela partilha feita com os professores do grupo de EF, que nas suas mais variadas experiências, colaboraram com sugestões as quais soubemos escutar e adaptar à nossa realidade. Durante o estágio, pudemos experimentar diferentes situações de aprendizagem, e compreender que umas funcionam para um determinado grupo, num determinado contexto, mas podem não funcionar para outro grupo, e por isso, compreender, o motivo de adequar cada UD à sua turma, à especificidade de cada grupo, de cada contexto.

Por tudo o que dissemos, este estágio pedagógico foi também um momento de realização pessoal, pela motivação e alegria que nos proporcionou enquanto professor no desempenho desse papel.

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

Introdução

Na sociedade atual, o surgimento de alunos de diversas origens exige da escola uma atual interação com diferentes grupos de alunos, fazendo uma integração dos mesmos na sociedade. É nesta inserção do aluno, onde professores e alunos devem sentir-se à vontade para partilhar os pensamentos, os sentimentos e os valores existentes, bem como aceitarem as diferenças entre si. Contudo o problema da indisciplina, hoje sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo.

O presente estudo surge no âmbito do tema-problema do Estágio Pedagógico que tem por objetivo determinar o nível de gravidade e a frequência da existência de comportamentos indisciplinados nas disciplinas lecionadas pelos docentes da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, nos diferentes casos de indisciplina apresentados no questionário. Desejamos também comparar o nível de gravidade e a frequência da existência de comportamentos indisciplinados, quanto ao tempo de docência dos professores inquiridos.

Este trabalho encontra-se estruturado em seis pontos. No ponto um, é feita uma revisão de literatura, que se subdivide nos pontos: conceito de disciplina/indisciplina e a problemática da indisciplina no contexto escolar.

No ponto dois é feita a apresentação da pertinência do estudo, através da formulação do problema e da definição dos objetivos.

O ponto três diz respeito às opções metodológicas e às estratégias a adotar na realização do estudo. A metodologia utilizada terá como suporte a fundamentação do problema apresentado, assim como o enquadramento teórico feito na revisão da literatura. Nela serão apresentadas as principais características da amostra, seguindo-se a caracterização do instrumento e os procedimentos.

No ponto quatro serão apresentados os resultados obtidos.

No ponto cinco, será feita a discussão de resultados, e o ponto seis serão as considerações finais.

Por último, são mencionadas as referências bibliográficas e apresentados os anexos do referido estudo.

1 – REVISÃO DE LITERATURA

Para melhor compreendermos o contexto deste trabalho de investigação, iremos neste capítulo, fazer uma pequena revisão de literatura, procurando deste modo reunir informação que possamos confrontar depois com os nossos dados recolhidos.

1.1. Conceito de disciplina/indisciplina

1.1.1. *Disciplina*

De modo a podermos compreender o que é a indisciplina no contexto escolar, temos antes de entender o que é a disciplina, ou seja, quais são os comportamentos e regras que a escola considera aceitáveis sob o ponto de vista pedagógico e social para aquelas pessoas, naquele contexto (Sampaio, 1997).

Neste sentido, Estrela (1996) define disciplina como a submissão a regras sociais e morais estabelecidas, dependendo a severidade da sua aplicação do temperamento do professor e da sua educação cristã. Segundo esta mesma autora, a escola deverá ajudar o crescimento e desenvolvimento do potencial de cada aluno e representar para os jovens um local agradável para estar, de forma a prevenir os problemas de indisciplina.

A escola deve ensinar e promover situações nas quais, os alunos aprendam a comportar-se, e a relacionar-se com os outros. Esta ideia é reforçada por Wayson (1985), ao afirmar que "a disciplina e o bom comportamento são aprendidos... ou seja, a disciplina deve ser ensinada como qualquer outra matéria de ensino, não existindo razões de ordem genética que determinem o mau ou bom comportamento do aluno. O aluno deve aprender o que fazer, como fazer e quando fazer sempre que se encontra face a uma nova situação" (p. 228).

Portanto, a disciplina não deve ser um conjunto de regras, punições ou proibições, deve antes ser o resultado de uma relação de respeito mútuo entre os alunos, e ainda entre os alunos e os professores, aparecendo envolvido num ambiente de harmonia, compreensão e sentido de responsabilidade de cada um. Importa que o professor seja capaz de adaptar os problemas disciplinares a todo o contexto educacional e saber lidar com a personalidade e o carácter do aluno (Oliveira, 2001).

1.1.2. Indisciplina

Existem diversas formas de entender o conceito de indisciplina, podendo esta ser diferente consoante o local onde nos encontramos, seja em casa, na rua ou na escola, ou dependendo dos limites de tolerância de cada indivíduo. No fundo, o que determina a caracterização da ação em disciplina ou indisciplina não é a ação propriamente dita, mas antes a situação; a ação num determinado contexto (Guerra, 2006).

No entender de Veiga (1999) a indisciplina é a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola. Para Jesus (2003), a indisciplina diz respeito aos comportamentos do aluno que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula. Refere o autor que a indisciplina pode manifestar-se através de diversos comportamentos do aluno como, por exemplo, fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, dizer asneiras, agredir os colegas, discutir com o professor. Amado (2001) entende que a indisciplina é um “fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que se estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula” (p. 43). Por outro lado, Caldeira, Rego e Condessa (2007) consideram que a indisciplina surge associada à reincidência de comportamentos que perturbam o processo de funcionamento da aula, mas que não são classificados como intrinsecamente graves.

De acordo com Lopes *et al* (2006) a indisciplina é a manifestação de atos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Para Silva (2004), um aluno é considerado indisciplinado sempre que não cumpre as regras da instituição e, para Veiga (2007), a indisciplina surge sempre que se verifica a transgressão das normas e regras escolares que prejudica as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola.

Estes diferentes entendimentos resultam possivelmente de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações. Talvez, também por isso, a indisciplina apareça definida de forma muito variada na literatura e suscetível de múltiplas interpretações.

Já Pierón e Emonts (1988, citados por Guerra, 2006), apresentam como manifestações de indisciplina os comportamentos a seguir mencionados: recusa de obediência ao professor; indelicadeza para com o professor; conversas intempestivas; parar a ação sem perturbação; não ter respeito pelo material escolar; sair da sala de aula; perturbar a aula; fazer barulho com bolas fora da tarefa; modificação da atividade proposta pelo professor; a indisciplina manifesta-se quando os alunos dispensados perturbam a aula.

Para Fontana (1991), o significado do conceito de indisciplina é bastante subjetivo pois aquilo que um professor considera como um grande problema o outro pode achar um momento de agitação ou exuberância. O professor pode ainda ter opiniões diferentes em momentos e contextos diferentes.

1.2. A problemática da indisciplina no contexto escolar

Como referem Pereira, Almeida e Valente (1994), a escola deve ser um local de bem-estar e de aprendizagem, pelo que deve ser um dos principais mobilizadores do combate à violência, para que as crianças e os jovens se possam sentir bem e possam realizar as suas aprendizagens. No entanto, o que se verifica nas escolas é a existência de um grande contacto entre os alunos o que leva à criação de imensas expectativas nas relações que se estabelecem. Serrano (2006) afirma que a combinação destes dois fatores proporciona numerosos pontos de fricção que podem originar conflitos de maior ou menor gravidade.

A escola atual é frequentada por um público muito diferente, proveniente de muitos e variados contextos sociais e económicos. Como tal, importa referir que, a escola para além de um local de estudo é, também, um local de permanente contacto com os colegas e professores, num jogo de interações, que pode levar ao bem-estar, ou pelo contrário ser fonte de conflitos e até problemas psicológicos.

É previsível a existência de alguns conflitos professor-aluno, cuja origem está, por vezes, num gesto, numa palavra, num grito deste último que dilaceram a aula ou a "consciência" do professor. Torna-se igualmente fácil prever que nessa tensão entre o aluno e o professor é na direção deste que, quase sempre, o conflito se resolve.

Seguindo esta mesma perspetiva, Alves (1998) defende que a indisciplina na sala de aula é uma das principais dificuldades profissionais e um dos problemas mais

desgastantes com que os professores se confrontam no seu dia-a-dia, sendo um dos maiores males da educação atual. Se, por um lado, é prejudicial para a aprendizagem dos alunos, por outro, o tempo útil de aula fica reduzido devido às tentativas do professor em manter a turma em silêncio. Todavia, esta indisciplina, visível na sala de aula, é um reflexo da sociedade de hoje que, infelizmente, muitos alunos tomam como exemplo.

De acordo com Tatum (1982) os comportamentos de indisciplina na escola agudizam-se com o alargamento da escolaridade nas sociedades modernas provocando uma explosão da demografia escolar e a concentração dessa população em estabelecimentos que, pelo seu gigantismo, se tornam de difícil gestão. Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009), vêm confirmar que a indisciplina e a violência escolar têm sido associadas também ao aumento da escolaridade obrigatória, que alarga a permanência dos jovens na escola, bem como à inadequação do sistema de ensino relativamente às diferentes culturas em presença nas escolas, às expectativas, motivações e competências dos alunos. Também Amado (1998) refere que a sobrelotação da escola, a inexistência de condições de convívio acolhedoras e atrativas, a falta de um ambiente escolar que se preocupa com o bem-estar dos alunos e com a promoção dos valores de solidariedade, amizade, cooperação, respeito pela diferença, pela integridade física e psicológica dos outros, não só põe em causa a regulação das condições de trabalho na aula, bem como os valores anteriormente referidos.

As escolas são diferentes, bem como os professores, os alunos e os seus pais/encarregados de educação. Em cada escola, os estudantes, o pessoal docente e o pessoal não docente são pessoas diferentes, agem de maneiras diversas e, muitas vezes, mais em conformidade com os seus próprios valores do que com as regras estabelecidas. Os professores têm experiência, idade e valores culturais diferentes. Como refere Velez (2010), usar boné na sala de aula pode ser considerado um comportamento desviante para alguns docentes mas não para outros, ou seja, a mesma situação verificada numa sala de aula pode ou não ser considerada um comportamento indisciplinado. Deste modo, não existe unicidade no entendimento de cada professor quanto ao que deve ser considerado como indisciplina.

1.4. Diferentes tipos de indisciplina

Tendo presente a necessidade de antecipar situações que possam originar comportamentos de indisciplina, é por isso importante compreender as causas ou condições que lhes possam dar origem. Nesse sentido, “quando nos reportamos aos comportamentos, torna-se difícil fazer uma identificação das situações de indisciplina já que estas só o poderão ser consideradas como tal, tendo em conta fatores como o contexto em que ocorrem e os aspetos subjetivos inerentes aos seus intervenientes” (Estrela & Amado, 2000).

Como forma de categorizar os diferentes comportamentos indisciplinados, Amado e Freire (2009) propõem três níveis de indisciplina: “desvio às regras de trabalho”; “Perturbações das relações entre pares”; e “Problemas da relação Professor-Aluno”.

Para Amado e Freire (2009), o primeiro nível de indisciplina, designado "Desvio às regras de trabalho na aula", ocorre envolvendo um maior número de alunos com características distintas, e sendo estes mais frequentes quando comparados com outros comportamentos de outros níveis. Os autores, mencionando alguns estudos (Estrela, 1986; Brito, 1986; Mendes, 1994; Amado, 1998, 2001), referem que este nível de indisciplina se verifica em todos os docentes, embora com graus e frequência diversos. São salientados nestes estudos, uma diferença quanto ao género, verificando-se um maior número de situações com docentes do sexo feminino, e ainda a inexistência de diferenças significativas quanto ao tipo de vínculo à escola ou à experiência profissional.

Em relação ao segundo nível de indisciplina, "Perturbação das relações entre pares", os autores referem que as situações verificadas, na sua grande maioria, estão associadas a um aluno, a um pequeno grupo ou a uma turma pouco coesa. De acordo com Amado e Freire (2009) a frequência com que este tipo de situações ocorre vai diminuindo com a idade e com os anos de escolaridade dos alunos e verifica-se num número reduzido de professores.

Segundo estes autores, esta diminuição no tipo de comportamentos estará, certamente, associada ao efeito da evolução do percurso escolar, e também ao desenvolvimento moral do aluno. Apesar desse crescimento normal por parte dos alunos, verifica-se por vezes, que alguns mantêm um comportamento agressivo, que

não acompanha a interiorização de regras e de valores instituídos, especialmente rapazes. Estes comportamentos de agressividade entre pares ocorrem normalmente com os mesmos professores em que os outros níveis de indisciplina têm incidência.

O terceiro nível de indisciplina, "problemas da relação professor-aluno", caracteriza-se pelos comportamentos que, para além de colocarem em causa a autoridade e o estatuto do professor, incluindo alguma agressividade e violência contra o mesmo, prejudicam ainda o ambiente de trabalho e infringem as regras estabelecidas. Os autores mencionam alguns estudos (Vicente et al, 2002; Freire, 2001; Dubet & Vettenburg, 2000; Amado, 1998) que indicam a ocorrência de comportamentos muito heterogêneos, tais como: agressões físicas, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplicas à ação disciplinadora, desobediência e desvio-dano à propriedade do professor e da instituição. Para os autores, estes comportamentos ocorrem com maior frequência relativamente aos do segundo nível, pelo que são considerados mais graves pelo desrespeito, agressividade, ofensa, desafio e desdém pelas normas instituídas na escola.

Desta forma, Rosado e Januário (1999, citado por Amado & Freire, 2009) e Gotzens et al. (2007) referem que os comportamentos que afetam as atividades, são considerados menos graves, que aqueles que são dirigidos aos professores, colocando em causa a sua autoridade. Estes autores, indicam ainda que as agressões físicas aos colegas são comportamentos "Muito graves", não se verificando o mesmo com os insultos, gestos ou palavras obscenas.

1.5. O tempo de docência e a indisciplina

A experiência profissional é, segundo Oliveira (2001), um fator importante que pode condicionar a ocorrência de casos de indisciplina na aula. A falta de segurança por parte do professor, aliada a uma menor capacidade de controlo dos alunos, são fatores que contribuem para a possibilidade de ocorrerem comportamentos inadequados na aula. "A menor capacidade de controlo dos seus alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem, contra o desejo dos jovens professores, os comportamentos inadequados dos seus alunos." (Fink & Siedentop, 1989, citados por Oliveira, 2001, p. 73 e 74). Assim, não será de estranhar que professores com menos tempo de docência, apresentem distintos

comportamentos relativamente à forma de lidar com casos de indisciplina, podendo mostrar uma tolerância excessiva ou até mesmo pouca, para com as ocorrências na aula. Esta ideia é mais uma vez reforçada por Oliveira (2001), quando refere que os professores “ousam ultrapassar mais facilmente os limites tolerados. O stresse assim provocado e a falta de maleabilidade e sistematicidade de regras e rotinas explicam a propensão para comportamentos extremos e para a forma como contemporizar com comportamentos inaceitáveis ou impor castigos mais facilmente” (Fink & Siedentop, 1989, citados por Oliveira, 2001, p. 73 e 74).

Contrariamente aos professores menos experientes, Doyle (1986) e Pieron (1988, citados por Oliveira, 2001), afirmam que “os professores mais experientes integram regras e procedimentos que eles, antecipadamente, pensam ao pormenor para que o sistema seja funcional. E deliberadamente ensinam esse sistema aos seus alunos. Estes professores dão continuidade às orientações dos procedimentos, por forma a clarificar e controlar muito de perto comportamentos inapropriados, que ocorram nas primeiras semanas de escola” (p.76).

2 – APRESENTAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

2.1. Formulação do problema

Nos últimos anos temos vindo a observar um aumento significativo da indisciplina e dos comportamentos agressivos praticados pelas crianças e jovens das nossas escolas. Trata-se de um problema complexo e multidimensional que afeta, cada vez mais, o nosso sistema educativo e, o mais preocupante, é que os dados do Observatório da Segurança Escolar indicam que a tendência é para um acréscimo, quer da frequência, quer da gravidade desses comportamentos. Por outro lado, o corpo docente, e toda a sua experiência acumulada, também é resultado do produto que hoje é a escola, traduzindo-se num movimento constante de professores por diferentes escolas, diferentes realidades, não tendo por vezes tempo de se ajustar à realidade local, para gerir da melhor forma esses mesmos comportamentos.

Assim, perante esta problemática, partimos do seguinte problema:

Será que os comportamentos de indisciplina são frequentes e a sua gravidade é considerada da mesma forma por docentes com tempos de docência diferentes?

2.2. Objetivos

Assim, os objetivos do presente estudo são:

- Identificar quais os comportamentos indisciplinados globalmente considerados mais graves, pelos docentes da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, no ano letivo 2016/2017.

-Determinar quais os comportamentos indisciplinados que ocorrem com maior frequência de acordo com os docentes da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, no ano letivo 2016/2017.

- De acordo com o tempo de docência dos professores, comparar o nível de gravidade atribuído aos diferentes comportamentos indisciplinados, e aferir a frequência com que esses comportamentos ocorrem em cada um dos grupos de docência definidos, nas disciplinas lecionadas pelos docentes da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte.

3 – METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a nossa amostra, bem como a forma como organizamos e definimos o modo de atuação para a resolução deste tema-problema.

3.1. Caracterização da amostra

Este estudo foi realizado na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, localizada na cidade da Marinha Grande. A população escolar da escola, no ano letivo 2016/2017 é de 1229 indivíduos, dos quais 166 são professores, 97 são funcionários e os restantes 966 são alunos.

Participaram no estudo 40 professores da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte que se disponibilizaram a participar com a sua opinião através do preenchimento de um questionário.

Dos 40 professores que responderam ao inquérito, 21 são do sexo feminino e 19 do sexo masculino. De seguida apresentamos uma tabela com a caracterização da amostra.

Quadro 1: Caracterização da amostra (40 professores)

Gênero	Idade			Tempo de docência		
	Até 30 anos	30 a 45 anos	+ de 45 anos	Até 15 anos	16 a 25 anos	+ de 26 anos
Feminino	0	8	10	7	6	9
Masculino	2	7	13	2	6	10
Total	2	15	23	9	12	19

3.2. Instrumento

Para a realização deste estudo recorreremos a um QUESTIONÁRIO SOBRE INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR – Professores (QICE-P) de Nobre, Fachada, Ribeiro Silva, (2017), da FCDEF-UC, organizado em cinco partes, a primeira e a segunda de caracterização sociodemográfica dos inquiridos, a terceira parte sobre concepções dos professores, a quarta parte sobre disciplina e indisciplina em contexto escolar e uma quinta parte sobre práticas de ensino (anexo I).

3.3. Procedimentos

A administração do questionário foi realizada até ao final do segundo período, em diferentes horários, de forma direta.

Este estudo incidiu sobre a questão 13 do questionário, que se refere à forma como os professores classificam os diferentes comportamentos apresentados quanto ao seu grau de gravidade e quanto à frequência com que ocorrem, e que tem o seguinte enunciado:

“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.”

Esta questão apresenta 20 descritores de comportamentos, que agrupámos em 4 categorias, tendo por base a natureza ou tipo de relação que se possa estabelecer entre o aluno e os diferentes contextos. Assim, as categorias por nós definidas foram: *O aluno e os colegas; O aluno e o professor; O aluno e a escola; e O aluno e as suas tarefas.*

O quadro seguinte apresenta a distribuição dos diferentes descritores por cada uma das categorias por nós definidas.

Quadro 2: Categorias definidas para análise da questão 13

Categorias	Descritores
<i>O aluno e as suas tarefas.</i>	13a- Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula; 13h- Não traz o material necessário; 13i- Não faz o trabalho de casa; 13j- Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula.
<i>O aluno e os colegas;</i>	13b – Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula; 13c- Distrai colegas e obriga a interromper a aula; 13k- Insulta/ameaça colegas; 13l- Agride colegas; 13m- Não ajuda colegas; 13n- Utiliza material de colegas sem autorização.
<i>O aluno e o professor;</i>	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”
<i>O aluno e a escola;</i>	13d- Chega atrasado; 13e- Profere palavrões; 13f- Fala sem autorização ou em momentos inapropriados; 13g- Quando é pedido, fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente; 13t- Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado.

Os dados recolhidos foram então analisados num primeiro momento de uma forma global, e depois agrupados de acordo com o tempo de docência dos professores. Desta forma, constituíram-se 3 grupos: *Até aos 15 anos; Dos 16 aos 25 anos; e Mais de 26 anos.*

Para cada uma das categorias, *O aluno e os colegas, O aluno e o professor, O aluno e a escola, e O aluno e as suas tarefas*, verificámos e comparámos dentro de cada grupo definido, como classificam os professores, os diferentes comportamentos descritos e com que frequências ocorrem os mesmos, identificando os mais assinalados pelos professores e outros que, pelo contrário, não foram objeto da escolha dos professores, apresentando por isso baixa percentagem de resposta.

4 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo, iremos apresentar a análise dos dados recolhidos referentes à questão 13, a qual inquiriu os professores sobre a forma como estes classificam os diferentes comportamentos apresentados quanto ao seu grau de gravidade e quanto à frequência com que ocorrem.

Deste modo, começaremos por apresentar os resultados que mais se destacam globalmente, quanto à gravidade e frequência dos comportamentos de indisciplina, depois apresentaremos os resultados que mais se destacam globalmente por categorias, e por fim, dentro de cada categoria, identificaremos os resultados que mais se destacam por grupos de tempo de docência.

4.1. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina

Apresentamos em seguida, no *Quadro 3 – Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina*, os vários descritores de comportamentos de indisciplina e a respetiva gravidade atribuída pelos inquiridos.

Quadro 3- Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina

Descritores	N	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	40	15%	80%	5%
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula		7,5%	62,5%	30%
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula		0%	12,5%	87,5%
13d. Chega atrasado		10%	60%	30%
13e. Profere palavrões		0	10%	90%
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados		0	35%	65%
13g. Quando é pedido, fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente		2,5%	47,5%	50%
13h. Não traz o material necessário		2,5%	45%	52,5%
13i. Não faz o trabalho de casa		15%	52,5%	32,5%
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula		2,5%	30%	67,5%
13k. Insulta/ameaça colegas		2,5%	15%	82,5%
13l. Agrides colegas		5%	17,5%	77,5%
13m. Não ajuda colegas		2,5%	47,5%	50%
13n. Utiliza material de colegas sem autorização		2,5%	27,5%	70%
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas		12,5%	35%	52,5%
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor		0	45%	55%
13q. Provoca/ goza com o professor		0	12,5%	87,5%
13r. Não obedece a ordens/instruções		0	22,5%	77,5%
13s. Insulta/ameaça o professor		0	5%	95%
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado		0	12,5%	87,5%

Como se pode observar, os comportamentos considerados muito graves pelos docentes dizem respeito a: Insulta ou ameaça o professor (95%), seguindo-se proferir palavrões (90%), distrair colegas e obrigar a interromper a aula (87,5%), utilizar os materiais ou o espaço de modo inapropriado (87,5%), provocar ou gozar com o

professor (87,5%), insultar ou ameaçar os colegas (82,5%) e ainda agredir os colegas (77,5%). Em relação aos comportamentos considerados como pouco graves, foram destacados pelos docentes: Distrair-se sozinho, sem perturbar a aula (80%) e distrair momentaneamente colegas, sem perturbar a aula (62,5%).

4.2. Frequência dos comportamentos de indisciplina

Em seguida, apresentamos no quadro 4 a frequência com que ocorrem os comportamentos de indisciplina, globalmente considerados pelos docentes inquiridos.

Quadro 4– Frequência dos comportamentos de indisciplina

Descritores	N	Nunca	Pouco Frequente	Muito Frequente
13a. Distrain-se sozinho, sem perturbar a aula	40	0	55%	45%
13b. Distrain momentaneamente colegas, sem perturbar a aula		0	37,5%	62,5%
13c. Distrain colegas e obriga a interromper a aula		2,5%	37,5%	60%
13d. Chega atrasado		5%	72,5%	22,5%
13e. Profere palavrões		10%	77,5%	12,5%
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados		5%	55%	40%
13g. Quando é pedido, fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente		2,5%	70%	27,5%
13h. Não traz o material necessário		15%	57,5%	27,5%
13i. Não faz o trabalho de casa		10%	57,5%	32,5%
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula		12,5%	67,5%	20%
13k. Insulta/ameaça colegas		17,5%	77,5%	5%
13l. Agride colegas		45%	52,5%	2,5%
13m. Não ajuda colegas		12,5%	80%	7,5%
13n. Utiliza material de colegas sem autorização		22,5%	62,5%	15%
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas		25%	62,5%	12,5%
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor		12,5%	77,5%	10%
13q. Provoca/ goza com o professor		35%	57,5%	7,5%
13r. Não obedece a ordens/instruções		17,5%	60%	22,5%
13s. Insulta/ ameaça o professor		42,5%	55%	2,5%
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado		30%	57,5%	12,5%

Como podemos observar, os comportamentos destacados como muito frequentes pelos docentes dizem respeito a: Distrain momentaneamente colegas, sem perturbar a aula (62,5%) e distrair os colegas e obrigar o docente a interromper a aula (60%). Os docentes destacaram ainda como comportamentos pouco frequentes: Não ajudar os colegas (80%), proferir palavrões (77,5%), insultar ou ameaçar os colegas (77,5%) e ainda, rejeitar ostensivamente as ideias do professor (77,5%). Refira-se ainda que os docentes destacaram ainda o agredir os colegas (45%), como um comportamento cuja frequência nunca tenha ocorrido.

4.3. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina por categorias

Para esta análise, agrupámos os diferentes comportamentos em categorias atrás identificadas, a saber: *O aluno e as suas tarefas*; *O aluno e os seus colegas*, *O aluno e o professor*; e *O aluno e a Escola*.

Quadro 5- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina - *O aluno e as suas tarefas*

Categoria <i>O aluno e as suas tarefas</i>				
Descritores	N	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	40	15%	80%	5%
13h. Não traz o material necessário		2,5%	45%	52,5%
13i. Não faz o trabalho de casa		15%	52,5%	32,5%
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula		2,5%	30%	67,5%

Nesta categoria, podemos verificar que o comportamento mais destacado, considerado como pouco grave, foi: Distrair-se sozinho, sem perturbar a aula (80%). Por outro lado, o comportamento mais destacado como muito grave foi: Não cumprir deliberadamente as tarefas propostas na aula (67,5%). Este mesmo descritor foi ainda considerado como nada grave por 2,5% dos docentes.

Quadro 6- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina - *O aluno e os seus colegas*

Categoria <i>O aluno e os seus colegas</i>				
Descritores	N	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	40	7,5%	62,5%	30%
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula		0%	12,5%	87,5%
13k. Insulta/ameaça colegas		2,5%	15%	82,5%
13l. Agrede colegas		5%	17,5%	77,5%
13m. Não ajuda colegas		2,5%	47,5%	50%
13n. Utiliza material de colegas sem autorização		2,5%	27,5%	70%

Como podemos observar, nesta categoria os resultados que mais se destacaram como muito graves foram: Distrair os colegas e obrigar a interromper a aula (87,5%), insultar ou ameaçar os colegas (82,5%) e agredir os colegas (77,5%) Já o comportamento mais destacado como pouco grave foi: Distrair momentaneamente os colegas, sem perturbar a aula (62,5%).

Quadro 7- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina - *O aluno e o professor*

Categoria <i>O aluno e o professor</i>				
Descritores	N	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	40	12,5%	35%	52,5%
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor		0	45%	55%
13q. Provoca/ goza com o professor		0	12,5%	87,5%
13r. Não obedece a ordens/instruções		0	22,5%	77,5%
13s. Insulta/ ameaça o professor		0	5%	95%

Nesta categoria, como podemos verificar, os comportamentos mais destacados, considerados muito graves, foram: Insultar ou ameaçar o professor (95%), provocar ou gozar com o professor (87,5%). Todos os comportamentos desta categoria obtiveram uma percentagem maior de inquiridos a considerá-los como muito graves. Nesta categoria, é considerado como nada grave por 12,5% dos docentes o contrariar as ideias do professor procurando justificar as suas.

Quadro 8- GRAVIDADE atribuída aos comportamentos de indisciplina - O aluno e a escola

Categoria <i>O aluno e a escola</i>				
Descritores	N	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13d. Chega atrasado	40	10%	60%	30%
13e. Profere palavrões		0	10%	90%
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados		0	35%	65%
13g. Quando é pedido, fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente		2,5%	47,5%	50%
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado		0	12,5%	87,5%

Em relação a esta categoria, como podemos observar os comportamentos que mais se destacam considerados muito graves referem-se a: Proferir palavrões (90%) e utilizar os materiais ou o espaço de modo inapropriado (87,5%). Por outro lado, os comportamentos destacados considerados como pouco graves, dizem respeito a: Chegar atrasado (60%).

Assim, podemos verificar que na Categoria *O aluno e as suas tarefas*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito grave, o não cumprimento das tarefas propostas na aula (67,5%); Como pouco grave, o distrair-se sozinho sem perturbar a aula (80%); E como nada grave, a não realização de trabalhos de casa (15%) e ainda o distrair-se sozinho (15%). Na Categoria *O aluno e os colegas*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito grave, o distrair os colegas e obrigar a interromper a aula (87,5%); Como pouco grave, o distrair os colegas sem perturbar a aula (62,5%); E como nada grave, o distrair os colegas sem perturbar a aula (7,5%). Na Categoria *O aluno e o professor*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito grave, o insultar ou ameaçar o professor (95%); Como pouco grave, o rejeitar ostensivamente as ideias do professor (45%); E como nada grave, o contrariar as ideias do professor (12,5%). Na Categoria *O aluno e a escola*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito grave, o proferir palavrões (90%); Como pouco grave, o chegar atrasado (60%); E como nada grave, também o chegar atrasado (10%).

4.4. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias

De seguida, iremos apresentar os resultados obtidos para a frequência, também por categorias, da mesma forma que fizemos para a gravidade.

Quadro 9- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e as suas tarefas

Categoria <i>O aluno e as suas tarefas</i>				
Descritores	N	Nunca	Pouco Frequente	Muito Frequente
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	40	0	55%	45%
13h. Não traz o material necessário		15%	57,5%	27,5%
13i. Não faz o trabalho de casa		10%	57,5%	32,5%
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula		12,5%	67,5%	20%

Nesta categoria, os comportamentos destacados como muito frequentes pelos docentes dizem respeito a: Distrair-se sozinho sem perturbar a aula (45%). Já os comportamentos destacados como sendo pouco frequentes, dizem respeito a: Não cumprir deliberadamente as tarefas propostas na aula (67,5%). O comportamento mais destacado como nunca tendo ocorrido, refere-se a: Não cumprir deliberadamente com as tarefas propostas na aula (12,5%).

Quadro 10 - FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e os seus colegas

Categoria <i>O aluno e os seus colegas</i>				
Descritores	N	Nunca	Pouco Frequente	Muito Frequente
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	40	0	37,5%	62,5%
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula		2,5%	37,5%	60%
13k. Insulta/ameaça colegas		17,5%	77,5%	5%
13l. Agrede colegas		45%	52,5%	2,5%
13m. Não ajuda colegas		12,5%	80%	7,5%
13n. Utiliza material de colegas sem autorização		22,5%	62,5%	15%

Em relação a esta categoria, os comportamentos destacados como muito frequentes pelos docentes referem-se a: Distrair os colegas, sem perturbar a aula (62,5%) e distrair os colegas, obrigando à interrupção da aula (60%). Já os comportamentos destacados como sendo pouco frequentes, dizem respeito a: Não ajudar os colegas (80%) e insultar ou ameaçar os colegas (77,5%). O comportamento mais destacado como nunca tendo ocorrido, refere-se a: agredir os colegas (45%).

Quadro 11- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e o professor

Categoria <i>O aluno e o professor</i>				
Descritores	N	Nunca	Pouco Frequente	Muito Frequente
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	40	25%	62,5%	12,5%
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor		12,5%	77,5%	10%
13q. Provoca/ goza com o professor		35%	57,5%	7,5%
13r. Não obedece a ordens/instruções		17,5%	60%	22,5%
13s. Insulta/ ameaça o professor		42,5%	55%	2,5%

Nesta categoria, o comportamento destacado como muito frequente pelos docentes diz respeito a: Insultar ou ameaçar o professor (22,5%). Já os comportamentos destacados como sendo pouco frequentes, dizem respeito a: Rejeitar as ideias do professor (77%), contrariar as ideias do professor, procurando justificar as suas (62,5%) e não obedecer a ordens ou instruções do professor (60%). O comportamento mais destacado como nunca tendo ocorrido, refere-se a: Insultar ou ameaçar o professor (42,5%).

Quadro 12- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina- O aluno e a escola

Categoria O aluno e a escola				
Descritores	N	Nunca	Pouco Frequente	Muito Frequente
13d. Chega atrasado	40	5%	72,5%	22,5%
13e. Profere palavrões		10%	77,5%	12,5%
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados		5%	55%	40%
13g. Quando é pedido, fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente		2,5%	70%	27,5%
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado		30%	57,5%	12,5%

Em relação a esta categoria, os comportamentos destacados como muito frequentes pelos docentes referem-se a: falar sem autorização (40%). Já os comportamentos destacados como sendo pouco frequentes, dizem respeito a: Proferir palavrões (77,5%), Chegar atrasado (72,5%) e quando pedido, falar de forma pouco cuidada (70%). O comportamento mais destacado como nunca tendo ocorrido, refere-se a: Utilizar os materiais ou espaço de forma inapropriada (30%).

Podemos assim verificar que, na Categoria *O aluno e as suas tarefas*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito frequente, o distrair-se sozinho sem perturbar (45%); Como pouco frequente, o não cumprimento deliberado das tarefas propostas (67,5%); E como nunca tendo ocorrido, o não cumprimento deliberado das tarefas propostas (12,5%). Na Categoria *O aluno e os colegas*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito frequentes, o distrair os colegas, sem perturbar a aula (62,5%); Como pouco frequente, o distrair os colegas, obrigando a interromper a aula (60%); E como nunca tendo ocorrido, o agredir os colegas (45%). Na Categoria *O aluno e o professor*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito frequente, o insultar ou ameaçar o professor (22,5%); Como pouco frequente, o rejeitar as ideias do professor (77%); E como nunca tendo ocorrido, o insultar ou ameaçar o professor (42,5%). Na Categoria *O aluno e a escola*, os comportamentos mais considerados foram: Como muito frequente, o falar

sem autorização (40%); Como pouco frequente, o rejeitar as ideias do professor (77%); E como nunca tendo ocorrido, o utilizar os materiais ou espaço de forma inapropriada (30%).

4.5. Gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina por categoria, de acordo com o tempo de docência

Apresentamos de seguida os comportamentos que mais se destacam, com os graus de gravidade atribuídos pelos diferentes grupos de docência, por categorias definidas. Os grupos a considerar, já referidos anteriormente são “até aos 15 anos”, “dos 16 aos 25 anos” e “mais de 26 anos”.

Quadro 13- GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e as suas tarefas

Categoria O aluno e as suas tarefas									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	0	100%	0	25%	66,7%	8,3%	15,8%	78,9%	5,3%
13h. Não traz o material necessário	0	55,6%	44,4%	0	33,3%	66,7%	5,3%	47,4%	47,4%
13i. Não faz o trabalho de casa	0	55,6%	44,4%	8,3%	58,3%	33,3%	26,3%	47,4%	26,3%
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	0	44,4%	55,6%	8,3%	33,3%	58,3%	0	21,1%	78,9%

Como podemos observar nesta categoria, para o grupo de docência “até aos 15 anos”, os docentes destacaram como muito grave, o não cumprimento deliberado das tarefas propostas (55,6%), como pouco grave, os docentes destacaram o distrair-se sozinho, sem perturbar a aula (100%). No grupo de docência “dos 15 aos 26 anos”, os docentes destacaram como muito graves as situações que se referem a: Não trazer o material para a aula (66,7%) e o não cumprimento deliberado das tarefas propostas (58,3%). Como pouco frequentes, os docentes destacaram os comportamentos referentes a: Distrair-se sozinho, sem perturbar a aula (66,7%) e não fazer o trabalho de casa (58,3%). Os docentes deste grupo, consideraram ainda como sendo nada grave, os comportamentos que dizem respeito a: distrair-se sozinho, sem perturbar a aula (25%). Em relação ao grupo de docência “mais de 26 anos”, os docentes destacaram como muito grave os comportamentos referentes a: incumprimento deliberado das tarefas propostas na aula (78,9%). Como pouco grave, os docentes deste grupo destacaram: o distrair-se sozinho, sem perturbar a aula

(78,9%). No que se refere aos comportamentos nada graves, estes docentes apontaram os comportamentos referentes a: não fazer o trabalho de casa (26,3%).

Quadro 14 - GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e os seus colegas

Categoria O aluno e os seus colegas									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	0	66,7%	33,3%	8,3%	66,7%	25%	10,5%	57,9%	31,6%
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula	0	0	100%	0	25%	75%	0	10,5%	89,5%
13k. Insulta/ameaça colegas	0	0	100%	8,3%	41,7%	50%	0	5,3%	94,7%
13l. Agrede colegas	0	11,1%	88,9%	16,7%	33,3%	50%	0	10,5%	89,5%
13m. Não ajuda colegas	0	55,6%	44,4%	0	33,3%	66,7%	5,3%	52,6%	42,1%
13n. Utiliza material de colegas sem autorização	0	11,1%	88,9%	0	33,3%	66,7%	5,3%	31,6%	63,2%

Nesta categoria, podemos observar que no grupo de docência “até aos 15 anos” os docentes destacaram como muito grave os comportamentos referentes a: distrair colegas e obrigar a interrupção da aula (100%) e ainda ao insultar ou ameaçar os colegas (100%). No que se refere aos comportamentos pouco graves, estes docentes destacaram os que se referem a: Distrair colegas, sem perturbar a aula (66,7%) e não ajudar os colegas (55,6%). No grupo “dos 15 aos 26 anos”, os comportamentos destacados como muito graves, são os que se referem a: Distrair os colegas, obrigando à interrupção da aula (75%), não ajudar os colegas (66,7%) e ainda a utilização de material de colegas sem autorização (66,7%). Já como nada graves, os docentes deste grupo destacaram os comportamentos que dizem respeito a: Agredir os colegas (16,7%). No grupo “mais de 26 anos”, foram destacados como muito graves, os comportamentos referentes a: Insulta ou ameaça os colegas (94,7%), distrair os colegas e obrigando a interromper a aula (89,5%) e agredir colegas (89,5%). Os comportamentos destacados como pouco graves referem-se a: Distrair os colegas sem perturbar a aula (57,9%) e não ajudar os colegas (52,6%). Como nada grave, os docentes destacaram os comportamentos que se referem a: distrair os colegas sem perturbar a aula (10,5%).

Quadro 15 - GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e o professor

Categoria O aluno e o professor									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	0	33,3%	66,7%	16,7%	25%	58,3%	15,8%	42,1%	42,1%
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor	0	22,2%	77,8%	0	66,7%	33,3%	0	42,1%	57,9%
13q. Provoca/ goza com o professor	0	0	100%	0	41,7%	58,3%	0	0	100%
13r. Não obedece a ordens/instruções	0	22,2%	77,8%	0	50%	50%	0	5,3%	94,7%
13s. Insulta/ ameaça o professor	0	0	100%	0	16,7%	83,3%	0	0	100%

Em relação a esta categoria, os docentes do grupo com menos tempo de docência destaca como muito graves, os comportamentos referentes a: Provocar ou gozar o professor (100%) e o insultar ou ameaçar o professor (100%). Estes docentes apontam ainda como pouco graves, os comportamentos referentes a: Contrariar as ideias do professor (33,2%), rejeitar as ideias do professor (22,2%) e não obedecer às suas instruções ou ordens (22,2%). Já no grupo “dos 16 aos 25 anos”, os docentes destacam como muito grave, os comportamentos que dizem respeito a: Insultar o professor (83,3%). Como pouco grave, estes docentes destacam os comportamentos que se referem a: Rejeitar as ideias do professor (66,7%) e não obedecerem instruções do professor (50%). Estes docentes destacam como nada grave o comportamento referente a contrariar as ideias do professor (16,7%). O grupo com mais tempo de docência, destaca como muito grave os comportamentos referentes a: Provocar ou gozar com o professor (100%) e ainda o insultar ou ameaçar o professor (100%) e ainda o não obedecer a ordens ou instruções (94,7%). Como pouco grave, estes docentes destacam os comportamentos que digam respeito a: rejeitar as ideias do professor (42,1%) e ainda contrariar ideias do professor (42,1%).

Quadro 16- GRAVIDADE atribuída (tempo de docência) - O aluno e a escola

Categoria O aluno e a escola									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave	Nada Grave	Pouco Grave	Muito Grave
13d. Chega atrasado	0	55,6%	44,4%	16,7%	75%	8,3%	10,5%	52,6%	36,8%
13e. Profere palavões	0	11,1%	88,9%	0	16,7%	83,3%	0	5,3%	94,7%
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	0	22,2%	77,8%	0	41,7%	58,3%	0	36,8%	63,2%
13g. Quando é pedido, fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente	0	44,4%	55,6%	0	41,7%	58,3%	5,3%	52,6%	42,1%
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado	0	22,2%	77,8%	0	8,3%	91,7%	0	10,5%	89,5%

Relativamente a esta categoria, o grupo “até aos 15 anos”, destacou como muito grave comportamentos referentes a: Proferir palavrões (88,9%), falar sem autorização (77,8%) e utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado (77,8%). Como pouco grave, este grupo destacou comportamentos como: chegar atrasado (55,6%) e falar de forma pouco cuidada quando solicitado (44,4%). No grupo “dos 15 aos 26 anos”, destacaram como muito grave, os comportamentos referentes a: Utilizar os materiais de forma inapropriada (91,7%) e proferir palavrões (83,3%). Como pouco graves, estes docentes destacaram: chegar atrasado (75%). O grupo “mais de 26 anos”, destacou como muito grave os comportamentos referentes a: proferir palavrões (94,7%) e utilização dos materiais de forma inapropriada (89,5%). Como pouco grave, este grupo destacou os comportamentos referentes a: Chegar atrasado (52,6%) e falar de forma pouco inapropriada quando solicitado (52,6%).

Podemos verificar que neste subcapítulo, o grupo de até 15 anos destacou de uma forma mais clara os comportamentos referentes a: distrair os colegas (100%), e obrigar a interromper a aula (100%) e insultar ou ameaçar os colegas (100%), bem como provocar ou gozar o professor (100%) e ainda insultar ou ameaçar o professor (100%). Já o grupo dos 16 aos 25 anos destacou: Utilizar os materiais de forma inapropriada (91,7%), proferir palavrões (83,3%), insultar ou ameaçar o professor (83,3%) e distrair colegas, interrompendo a aula (75%). O grupo com mais tempo de docência destacou de forma mais clara: Provocar ou gozar com o professor (100%), insultar ou ameaçar o professor (100%), ameaçar os colegas (94,7%), proferir palavrões (94,7%) e não obedecer a ordens (94,7%).

4.6. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias, de acordo com o tempo de docência

Finalmente, apresentamos os comportamentos considerados pelos diferentes grupos de docência que mais se destacam, de acordo com a frequência com que ocorrem, por categorias como feito anteriormente.

Quadro 17- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e as suas tarefas

Categoria O aluno e as suas tarefas									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.
13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula	0	55,6%	44,4%	0	50%	50%	0	57,9%	42,1%
13h. Não traz o material necessário	11,1%	44,4%	44,4%	25%	66,7%	8,3%	10,5%	57,9%	31,6%
13i. Não faz o trabalho de casa	11,1%	66,7%	22,2%	8,3%	58,3%	33,3%	10,5%	52,6%	36,8%
13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula	0	88,9%	11,1%	25%	58,3%	16,7%	10,5%	63,2%	26,3%

Nesta categoria, podemos observar que o grupo de docência “até 15 anos” destacou como pouco frequente, o não cumprir deliberadamente as tarefas propostas na aula (88,9%), verificando-se o mesmo no grupo “mais de 26 anos”, embora com uma percentagem inferior de 63,2%. Ao passo que no grupo “dos 16 aos 25 anos”, o comportamento que se destacou mais como pouco frequente, refere-se a não trazer o material necessário (66,7%). Em relação aos considerados como muito frequentes, não se pode considerar que haja algum que se destaque em nenhum dos grupos.

Quadro 18- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e os seus colegas

Categoria O aluno e os colegas									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.
13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	0	33,3%	66,7%	0	25%	75%	0	47,4%	52,6%
13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula	0	44,4%	55,6%	0	41,7%	58,3%	5,3%	31,6%	63,2%
13k. Insulta/ameaça colegas	33,3%	66,7%	0	25%	75%	0	5,3%	84,2%	10,5%
13l. Agride colegas	44,4%	55,6%	0	75%	25%	0	26,3%	68,4%	5,3%
13m. Não ajuda colegas	11,1%	77,8%	11,1%	16,7%	83,3%	0	10,5%	78,9%	10,5%
13n. Utiliza material de colegas sem autorização	22,2%	77,8%	0	33,3%	50%	16,7%	15,8%	63,2%	21,1%

Relativamente a esta categoria, no primeiro grupo, os docentes destacaram como pouco frequentes, o não ajudar os colegas (77,8%) e o utilizar material de colegas sem autorização (77,8%). Nos grupos “16 aos 25 anos” os docentes destacaram: o insultar ou ameaçar os colegas (75%) e não ajudar os colegas (83,3%). No grupo com mais de 26 anos, foram destacados também os comportamentos: insultar ou ameaçar os colegas (84,2%); e não ajudar os colegas (78,9%).

Quadro 19- FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e o professor

Categoria O aluno e o professor									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.
13o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	11,1%	88,9%	0	50%	33,3%	16,7%	15,8%	68,4%	15,8%
13p. Rejeita ostensivamente ideias do professor	22,2%	77,8%	0	0	100%	0	15,8%	63,2%	21,1%
13q. Provoca/ goza com o professor	44,4%	55,6%	0	58,3%	41,7%	0	15,8%	68,4%	15,8%
13r. Não obedece a ordens/instruções	11,1%	77,8%	11,1%	25%	58,3%	16,7%	15,8%	52,6%	31,6%
13s. Insulta/ ameaça o professor	66,7%	33,3%	0	41,7%	58,3%	0	31,6%	63,2%	5,3%

Nesta categoria, podemos observar que no grupo “até aos 15 anos”, foram destacados como pouco frequente, os comportamentos referentes a: Contrariar ideias do professor (88,9%), rejeitar ostensivamente ideias do professor (77,8%), e não obedecer a ordens ou instruções (77,8%). Já no que diz respeito ao grupo “dos 16 aos 25 anos”, foram destacados os comportamentos considerados como pouco frequentes e que dizem respeito a: Rejeitar as ideias do professor (100%), ao passo que no grupo com “mais de 26 anos”, no que se refere ao que os professores consideram como pouco frequentes, não há nenhum que se destaque, dos restantes, tendo o que se refere ao contrariar ideias do professor (68,4%) e o provocar ou gozar com o professor (68,4%), tido sido aqueles que foram mais indicados. Já em relação aos comportamentos que ocorrem mais frequentemente, nenhum dos grupos apresenta um comportamento que nos permita dizer que se destaque, apenas o grupo com mais de 26 anos, indicou como destacando-se ligeiramente dos restantes, o não obedecer a ordens (31,6%).

Quadro 20 - FREQUÊNCIA dos comportamentos de indisciplina (tempo de docência) - O aluno e a escola

Categoria O aluno e a escola									
Descritores	Até aos 15 anos (N=9)			Dos 16 aos 25 anos (N=12)			Mais de 26 anos (N=19)		
	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.	Nunca	Pouco Freq.	Muito Freq.
13d. Chega atrasado	0	88,9%	11,1%	8,3%	66,7%	25%	5,3%	68,4%	26,3%
13e. Profere palavrões	0	100%	0	16,7%	83,3%	0	10,5%	63,2%	26,3%
13f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	0	55,6%	44,4%	8,3%	66,7%	25%	5,3%	47,4%	47,4%
13g. Quando é pedido, fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente	0	77,8%	22,2%	8,3%	66,7%	25%	0	68,4%	31,6%
13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado	33,3%	66,7%	0	50%	41,7%	8,3%	15,8%	63,2%	21,1%

Finalmente, nesta última categoria, podemos observar que no primeiro grupo, foram destacados como pouco frequentes, os comportamentos referentes a: Proferir palavrões (100%) e provoca ou gozar com o professor (88,9%). Este comportamento que diz respeito ao proferir palavrões, também é o que se destacou de forma mais assinalada no grupo “dos 16 aos 25 anos” como um comportamento pouco frequente, com 83,3%, ao passo que o destaque relativamente aos comportamentos pouco frequentes destacados pelo grupo de docência com mais de 26 anos, vai para os que se referem ao chegar atrasado (68,4%) e ao falar de forma pouco cuidada, quando solicitado (68,4%). No que se refere aos comportamentos considerados como muito frequentes, o primeiro grupo aponta destaca o falar sem autorização (44,4%) também nesta categoria não encontramos resultados que nos permitissem dizer que algum dos comportamentos se destacava dos demais.

Verificamos que, nestas quatro categorias, os comportamentos das categorias *O aluno e o professor* e *O aluno e a escola*, são menos frequentes que os outros inseridos nas outras duas categorias.

5 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo, iremos fazer a discussão dos resultados, relacionando-os com o quadro literário e dessa forma verificar se os resultados por nós apurados, são concordantes com o que apurámos dos diversos autores, sobre este tema.

De modo a facilitar essa discussão, iremos seguir a mesma estrutura utilizada para a apresentação dos resultados. Começaremos por discutir os resultados que mais se destacam globalmente, quanto à gravidade e frequência dos comportamentos de indisciplina, depois discutiremos os resultados que mais se destacam globalmente por categorias, e por fim, dentro de cada categoria, discutiremos os resultados que mais se destacam por grupos de tempo de docência.

5.1. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina

Os dados mostram-nos que os professores inquiridos consideram como muito graves, comportamentos que podem revelar algum desinteresse para com a escola, e por isso mesmo, conduzir a atitudes incorretas para com professores, espaços escolares e entre colegas. Os dados mostram-se em linha com o que refere Amado

(1998) segundo o qual, “a sobrelotação da escola, a inexistência de condições de convívio acolhedoras e atrativas, a falta de um ambiente escolar que se preocupa com o bem-estar dos alunos e com a promoção dos valores de solidariedade, amizade, cooperação, respeito pela diferença, pela integridade física e psicológica dos outros, não só põe em causa a regulação das condições de trabalho na aula, bem como os valores anteriormente referidos”. Relativamente aos comportamentos assinalados como pouco graves, destaca-se o descritor “13a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula”, contudo, este mesmo comportamento é entendido por alguns docentes como um comportamento muito grave, e por outros como nada grave, ou seja, nem todos os docentes valorizam os comportamentos da mesma forma, podendo uns considerá-los mais ou menos graves. Esta ideia é apresentada por Velez (2010), dando o exemplo do uso de boné na sala de aula, que pode ser considerado um comportamento desviante para alguns docentes mas não para outros.

5.2. Frequência dos comportamentos de indisciplina

Em relação à frequência, para os professores inquiridos, os comportamentos considerados mais frequentes foram o “13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula”. Apesar de ser o descritor que se destaca, notamos que a percentagem de inquiridos que deu esta resposta aproxima-se de metade da amostra, desta forma, podemos ser levados a pensar que este comportamento pode não ser considerado como perturbador da aula por grande parte dos docentes, pelo que, sendo considerado como tal, também não seja considerada a sua frequência enquanto comportamento de indisciplina. A reforçar esta ideia, Silva (2002) dá o exemplo “em duas salas de aula contíguas pode acontecer que um mesmo «incidente», numa dessas salas, seja considerado indisciplina e na outra não”.

5.3. Gravidade atribuída globalmente aos comportamentos de indisciplina por categorias

Na categoria definida *O aluno e as suas tarefas* o comportamento mais vezes destacado como muito grave foi o “13j. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula”. Apesar deste comportamento ser considerado como muito grave, por 67,5% dos docentes inquiridos, o mesmo comportamento foi considerado como nada grave, por 2,5%. Esta diferença de opinião pode ser justificada pelo facto dos docentes considerarem que apesar do aluno não realizar as tarefas propostas, o maior prejudicado será ele próprio, e se não houver perturbação da aula, os docentes podem

considerar que este comportamento, não seja assim tão grave. Esta situação confirma o que Silva (2002) refere que “a mesma situação verificada numa sala de aula de aula pode ou não ser considerada um comportamento indisciplinado”.

Relativamente à categoria *O aluno e os colegas* os comportamentos mais destacados foram o “13c. Distrai colegas e obriga a interromper a aula”, “13k. Insulta/ameaça colegas” e “13l. Agride colegas”. A escola é um local onde se aprende também a viver em sociedade, a respeitar os que nos rodeiam, esta ideia reforçada por Wayson (1985), que diz que a “disciplina deve ser ensinada como qualquer outra matéria de ensino”, assim sendo, o não cumprimento das regras da escola, do respeito pelos colegas, pode indicar uma recusa em aceitar as regras de convivência social. Amado e Freire (2009) confirmam estes resultados, quando referem que “alguns mantêm um comportamento agressivo, que não acompanha a interiorização de regras e de valores instituídos”.

No que se refere à categoria *O professor e o aluno* os comportamentos considerados mais graves foram “13q. Provoca/goza com o professor” e “13s. Insulta/Ameaça o professor”. Estes comportamentos considerados muito graves, reportam à integridade do professor, o que na perspetiva dos docentes é intolerável, pois põem em causa a sua autoridade e estatuto de professor. Na perspetiva de Alves (1998) “a indisciplina na sala de aula é uma das principais dificuldades profissionais e um dos problemas mais desgastantes com que os professores se confrontam no seu dia-a-dia.”.

Em relação à categoria *O aluno e a escola* os comportamentos mais destacados como muito graves foram “13e. Profere palavrões” e “13t. Utiliza os materiais ou o espaço de modo inapropriado”. Estes resultados vêm concordar com Veiga (2007), quando este refere que “a indisciplina surge sempre que se verifica a transgressão das normas e regras escolares”. A escola enquanto espaço de partilha de valores e aprendizagens deve ser respeitada por todos.

Ao analisarmos com atenção, notamos que os comportamentos com maior percentagem de resposta, pertencem às categorias que se referem às relações que os alunos estabelecem com os colegas, com o professor e com a escola. Isto poderá indicar que os fatores sociais, serão um dos motivos que originam comportamentos de indisciplina, pelo que, o aumento de alunos esteja relacionado de forma direta com

um aumento de situações de indisciplina. Esta reflexão é reforçada por Tatum (1982) que afirma que “os comportamentos de indisciplina na escola agudizaram-se com o alargamento da escolaridade nas sociedades modernas provocando uma explosão na demografia escolar e a concentração dessa população em estabelecimentos.”

5.4. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias

Relativamente à categoria *O aluno e as suas tarefas*, não se destacaram nenhuns dos comportamentos descritos. Significa dizer que os professores relativamente aos comportamentos inseridos nesta categoria, tendem a julgá-los de forma diferenciada uns dos outros, concordando com Amado e Freire (2009) quando este diz que o “nível de indisciplina verifica-se em todos os docentes, embora com graus e frequência diversos”.

No que se refere à categoria *O aluno e os colegas* o comportamento mais frequente destacado pelos inquiridos foi o “13b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula”. De acordo com Amado e Freire (2009) “a frequência com que este tipo de situações ocorre vai diminuindo com a idade e com os anos de escolaridade dos alunos”, pelo que, tendo em consideração que este estudo foi feito junto de professores do 3º ciclo do ensino e básico e secundário, seria por isso expectável que este comportamento fosse menos frequente.

Na categoria *O aluno e o professor* não se destacaram comportamentos considerados mais frequentes, ao contrário do que diz Amado (2009) ao afirmar que estes comportamentos para com o professor ocorrem com maior frequência relativamente aos do segundo nível. No entanto, tendo em consideração que os professores inquiridos lecionam a turmas do 9ºano e secundário, isso poderá significar que responderam tendo em conta o tipo de alunos que têm, o que na opinião do autor, estes resultados poderão ser justificados, na medida em que os alunos com a idade, se verifique uma diminuição no tipo de “comportamentos, associada ao efeito da evolução escolar, e também ao desenvolvimento moral do aluno.”

Relativamente à categoria *O aluno e a escola* também não foram destacados como mais frequentes nenhuns comportamentos. De facto, ao analisarmos os dados, constatamos que independentemente da gravidade atribuída aos diferentes comportamentos, os mesmos não são considerados muito frequentes, sendo mesmo na sua grande maioria, considerados como pouco frequentes. No entanto, quando

olhamos para os resultados obtidos, atendendo à sua categorização, percebemos que os mais frequentes pertencem à categoria *O aluno e os seus colegas*, e mais uma vez somos levados a pensar, que na origem de muitos destes comportamentos de indisciplina, estão as relações entre os alunos, aumentadas pelo crescente número de alunos, em turmas maiores, que, tal como depois refere Amado (1998), “a indisciplina resulta também da sobrelotação da escola.”

5.5. Gravidade atribuída aos comportamentos de indisciplina por categoria, de acordo com o tempo de docência

No que se refere à categoria *O aluno e as suas tarefas* o grupo de docência até aos 15 anos não destaca nenhuma como muito grave, tendo todos os docentes deste grupo, destacado como pouco grave o comportamento referente ao distrair-se sozinho, sem perturbar a aula, o que nos leva a considerar que, apesar de não ser grave é relevante. O grupo intermédio, considera como muito grave não trazer o material necessário enquanto o grupo com mais tempo de docência atribui maior gravidade ao incumprimento deliberado das tarefas propostas. Estes resultados indicam-nos que os docentes não valorizam da mesma forma os mesmos comportamentos. O grupo com menos tempo, ao atribuir pouca gravidade ao descritor referido, de acordo com Caldeira, Rego e Condessa (2007) considera que se tratam de “comportamentos que perturbam o processo de funcionamento da aula, mas que não são classificados como intrinsecamente graves”, ao passo que os outros dois grupos, ao considerarem como muito graves os comportamentos indicados, consideram que os mesmos condicionam o normal funcionamento das aulas. Assim, estes resultados confirmam o que Jesus (2003) afirmou, que “a disciplina diz respeito aos comportamentos do aluno que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula.”

Relativamente à categoria *O aluno e os colegas* os resultados obtidos por todos os grupos são consistentes com o que Veiga (2007) refere, no qual “a indisciplina surge sempre que se verifica a transgressão das normas e regras escolares que prejudica as condições de aprendizagem”.

Em relação à categoria *O aluno e o professor*, os resultados mostram que os professores inquiridos do grupo de menor tempo de docência, valorizam de forma semelhante os mesmos comportamentos que o grupo com maior tempo de docência,

havendo uma ligeira diferença relativamente à gravidade atribuída por estes dois grupos comparativamente com o grupo intermédio, isto é, o grupo “entre 16 e 25 anos”, não destaca da mesma forma os comportamentos mais graves, que os outros grupos. Os estudos realizados por Oliveira (2001, citando Fink & Siedentop, 1989), dizem-nos que “os professores com menos tempo de docência apresentam distintos comportamentos relativamente à forma de lidar com casos de indisciplina”. No entanto, nos resultados por nós obtidos, verificamos alguma divergência entre os resultados do grupo com mais tempo e o intermédio e uma convergência, entre os professores com menos tempo e os com mais tempo, que pode ser explicado mostrando, de acordo com os autores, “uma tolerância excessiva ou até mesmo pouca”, como se pode verificar neste caso concreto.

Na categoria *O aluno e a escola*, o grupo “até aos 15 anos” foi o único a atribuir algum grau de gravidade a todos os comportamentos da sua categoria. Essa situação pode ser justificada pela razão do grupo ser constituído por docentes com menos experiência, que perante situações de indisciplina, no sentido de quererem controlar a turma, possam adotar situações menos tolerantes, devido à pressão que a necessidade de realizar esse mesmo controlo da turma exija sobre o professor. Oliveira (2001) diz-nos que “o stresse assim provocado e a falta de maleabilidade e sistematicidade de regras e rotinas explicam a propensão para comportamentos extremos”. Em relação ao grupo com mais tempo de docência, e atendendo ao comportamento referente ao proferir palavrões, assumindo que o mesmo contraria as regras do respeito pelos outros e pelo normal funcionamento das aulas, não será de estranhar que este grupo apresente a maior percentagem neste descritor, mostrando-se assim menos tolerante para com o mesmo, o que verifica de certa forma o que Oliveira (2001) diz, citando Doyle (1986) “os professores mais experientes integram regras e procedimentos que eles, antecipadamente, pensam ao pormenor para que o sistema seja funcional.”

Foi nas categorias *O aluno e os colegas* e *O aluno e o professor*, que foram destacados mais comportamentos considerados muito graves pelos professores inquiridos do grupo “até aos 15 anos” e “mais de 26 anos”. Por outro lado, o grupo entre os 16 e os 25 anos mostra resultados ligeiramente diferentes.

5.6. Frequência dos comportamentos de indisciplina por categorias, de acordo com o tempo de docência

Na categoria *O aluno e as suas tarefas*, não se verificou nenhum comportamento que se tenha destacado como muito frequente em nenhum dos grupos. Estes resultados confirmam os estudos apontados por Amado e Freire (2009), que referem que não se verifica nos docentes, a existência de “diferenças significativas quanto ao tipo de vínculo à escola ou à experiência profissional.”

Em relação à categoria *O aluno e os colegas*, o comportamento que é destacado pelos grupos “até 15 anos” e “entre os 16 e os 25 anos” como mais frequente é considerado relativamente menos frequente pelo grupo com maior tempo de docência. Neste caso, a experiência do último grupo, pode ser um dos fatores que justificam esta ligeira diferença, pela forma como continuamente controlam a turma, intervindo desde logo, como forma de definir as regras pelas quais se deverá reger a aula. De acordo com Oliveira (2001) os professores mais experientes tendem a “controlar muito de perto comportamentos inapropriados, que ocorram nas primeiras semanas de escola” e dessa forma, impedir a sua repetição.

Nesta categoria *O aluno e o professor*, também nenhum grupo indicou um comportamento que se destacasse dos outros. Diga-se que, tendo em conta que nesta categoria se incluem os comportamentos para com o professor, pode-se perceber que há da parte do primeiro grupo a indicação de que os mesmos ou são pouco frequentes ou que nunca ocorrem, sendo na sua maioria pouco frequentes. Isto poderá querer dizer, que os docentes com menos tempo de docência, por se sentirem pressionados pela necessidade de controlarem a turma, possam ser menos tolerantes para com os comportamentos evidenciados pelos alunos. De acordo com Fink & Siedentop (1989, citados por Oliveira, 2001) “ A menor capacidade de controlo dos seus alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem, contra o desejo dos jovens professores, os comportamentos inadequados dos seus alunos”.

Finalmente, nesta última categoria *O aluno e a escola*, também nenhum dos grupos destacou um comportamento que se pudesse considerar como mais frequente. Podemos no entanto verificar que em relação ao que é considerado pouco frequente, todos os docentes do primeiro grupo indicaram o comportamento de proferir

palavrões como pouco frequente. Resultado idêntico foi apresentado pelo grupo intermédio, o que pode indiciar que ambos os grupos se mostram pouco tolerantes para com este tipo de comportamento que ambos consideraram como muito grave. Como forma de procurar controlar os seus alunos, Oliveira (2001), afirma que os professores com menos tempo “ousam ultrapassar mais facilmente os limites tolerados”, afirmando assim a sua autoridade. Curiosamente, o grupo com mais tempo, apesar de ter considerado este comportamento como muito grave, indica que por vezes é frequente, o que pode indiciar menos tolerância na prática quanto a este tipo de comportamento. Esta tolerância aparente dos professores com mais tempo de docência pode ser a sua perceção sobre o que deve ser considerado um comportamento de indisciplina, que perturbe a aula e as aprendizagens dos alunos, e o que por outro lado, não deva ser considerado como tal. Esta ideia é apresentada por Fontana (1991), que afirma que “o significado do conceito de indisciplina é bastante subjetivo pois aquilo que um professor considera como um grande problema o outro pode achar um momento de agitação ou exuberância.”

Também no que se refere à frequência, podemos constatar que não se constata grandes diferenças entre os diferentes grupos de tempo de docência, pelo que, como referido por Amado e Freire (2009), não se verifica nos docentes, a existência de “diferenças significativas quanto ao tipo de vínculo à escola ou à experiência profissional” e quando ocorrem comportamentos de indisciplina, “ocorrem normalmente com os mesmos professores em que os outros níveis de indisciplina têm incidência”.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho de investigação, podemos fazer algumas conclusões sobre os resultados obtidos.

Começamos desde já por dizer que os comportamentos de indisciplina são frequentes, no entanto, a gravidade atribuída a cada um deles, varia entre professores com tempos de docência diferentes. No que se refere aos tipos de comportamentos, verificamos que os mais destacados como muito graves, pertencem às categorias relacionadas com os alunos e os seus colegas e os alunos e o professor, o que indicia

que os professores relevam mais de certa forma, os comportamentos relacionados entre os alunos e na relação estabelecida entre o professor e o aluno. Estes resultados foram semelhantes quando se procedeu a análise tendo em consideração o tempo de docência. No entanto, pudemos verificar algumas diferenças, em especial no grupo intermédio, uma vez que o grupo com menos tempo de docência apresentou resultados semelhantes ao grupo com mais tempo de docência.

Importa ainda dizer que este trabalho apresenta algumas limitações, a começar pelo número e natureza da amostra recolhida, referente a 40 docentes, provenientes do 9º ano do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Seria por isso interessante ter um espectro da amostra proveniente de uma maior diversidade em termos de níveis de ensino, uma vez que, como referido por Amado e Freire (2009), verifica-se uma diminuição no tipo de comportamentos de indisciplina, em grande parte devido ao “desenvolvimento moral do aluno”, resultado da sua maturação e crescimento, pelo que será de considerar que em ciclos anteriores, possa existir maior frequência de casos de indisciplina.

Por outro lado, acontecimentos ocorridos há relativamente pouco tempo podem influenciar as respostas dos docentes, pelo que seria interessante fazer-se uma nova aplicação do questionário, de modo a perceber se os resultados obtidos são constantes e coerentes com a primeira aplicação, garantindo dessa forma uma validade maior para as respostas dadas pelos inquiridos.

Outras possibilidades de estudo poderiam ainda ser conduzidas, tendo em conta diferenças quanto ao género. Esta proposta é fundamentada por Amado e Freire (2009) quando se refere a comportamentos de primeiro nível, nos quais, segundo o autor se verifica “um maior número de situações com docentes do género feminino”.

BIBLIOGRAFIA

- ❖ Aires, L. (2010). *Disciplina na Sala de Aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. (2ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- ❖ Alves, J. M. (1998). *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora (Dossier Rumos, nº5).
- ❖ Amado, J. S. (1998). Pedagogia e atuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2); 35-55.
- ❖ Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- ❖ Assunção, D. (2011). *Relatório final de estágio: Estágio Pedagógico na Escola Básica Castro Matoso de Oliveirinha*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- ❖ Bento, O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- ❖ Caldeira, S., Rego, I., & Condessa, I. (2007) Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S. Caldeira (Ed.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- ❖ Carvalheira, G. (1996). *Uma reflexão sobre elementos de planificação do processo ensino-aprendizagem*. *O Professor*, nº 50, III série.
- ❖ Diaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizagem en Educacion Física*. Barcelona:Inde. (pp. 115-120)
- ❖ Ellis, K., Lieberman, L., & Leroux, D. (2009). *Using Differentiated Instruction in Physical Education*, *Palaestra*, 24(4), pp. 1–9.
- ❖ Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto : Porto Editora.
- ❖ Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores, *Noesis*, nº 37, Janeiro/Março IIE.35.
- ❖ Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores.

- ❖ Fontana, D. (1991). *Psicologia para professores*. São Paulo: Ed. Manole.
- ❖ Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino de Basquetebol*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- ❖ Guerra, D. A. (2006). *A indisciplina em aulas de Educação Física no 1º CEB. Identificação de episódios de indisciplina nos alunos e análise de procedimentos de controlo utilizados pelos professores*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Instituto Politécnico de Lisboa.
- ❖ Jesus, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indiscipline nos alunos*. Porto: Asa editores.
- ❖ Jesus, S. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA Editores.
- ❖ Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais – aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- ❖ Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- ❖ Mesquita, I. (2009). O ensino e o treino da técnica nos jogos desportivos. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 165-184).
- ❖ Mosston, M. *Teaching physical education*. Columbus, C.E. Merril Books, 1966.
- ❖ Mosston, M. e Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*. Disponível em <http://www.spectrumofteachingstyles.org/>
- ❖ Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In R. A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds.), *Ténis: Estratégia, Perceção e Ação* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7_5
- ❖ Nunes, R. (2011). Relatório final de estágio: Estágio Pedagógico na Escola Básica EB. 1,2,3 Martim de Freitas Coimbra. Dissertação de Mestrado,

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- ❖ Oliveira, P. J. P. R. (2001). *Estudo comparativo de comportamentos de indisciplina nas aulas de educação física em dois contextos escolares diferenciados*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra.
- ❖ Pereira, B., Almeida, A., & Valente, L., (1994). Projeto “bullying” – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre. Lisboa, Portugal.
- ❖ Pieron, M. (1996). *Formação de Professores –Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- ❖ Sampaio, D. (1996). Indisciplina no contexto escolar. *Noésis*, 37, Janeiro/Março II E. pp. 32-33.
- ❖ Sarmento, P. (1992). A demonstração como processo de auto-observação. In Pedro Sarmento et al. *Pedagogia do Desporto: Estudos 1 (pp 18 – 26)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- ❖ Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ❖ Siedentop, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto, Mayfield Pub.
- ❖ Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- ❖ Silva, M. (2002). (In)disciplina e prática pedagógica: um estudo sociológico no contexto da aula de ciências. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa.
- ❖ Silva, N. (2004). *Ética, Indisciplina e Violência nas Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ❖ Silva, S. A. P. (2000). Disciplina em aulas de Educação Física. *Revista digital efdeportes*. Recuperado em 2007, Fevereiro 22, de <http://www.efdeportes.com/efd18b/discipl.htm>.
- ❖ Tatum (1982). *Disruptive Pupils in School Units*. New York. Wiley & Sons.

- ❖ Veiga, F. (2007). Avaliação da interrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. Em S. Caldeira (Ed.) *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- ❖ Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ❖ Velez, M. (2010). *Indisciplina e violência na escola: fatores de risco – Um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Tese de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ❖ Wayson, W. W. (1985). *Open Windows to Teaching: Empowering Educators to Teach Self-Discipline. Theory into Practice*. XXIV, 4, 227 - 232.

Anexos

Anexo 1 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS GINÁSTICA (11º M/N)

Anexo 2 - EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS GINÁSTICA (11º J/L)

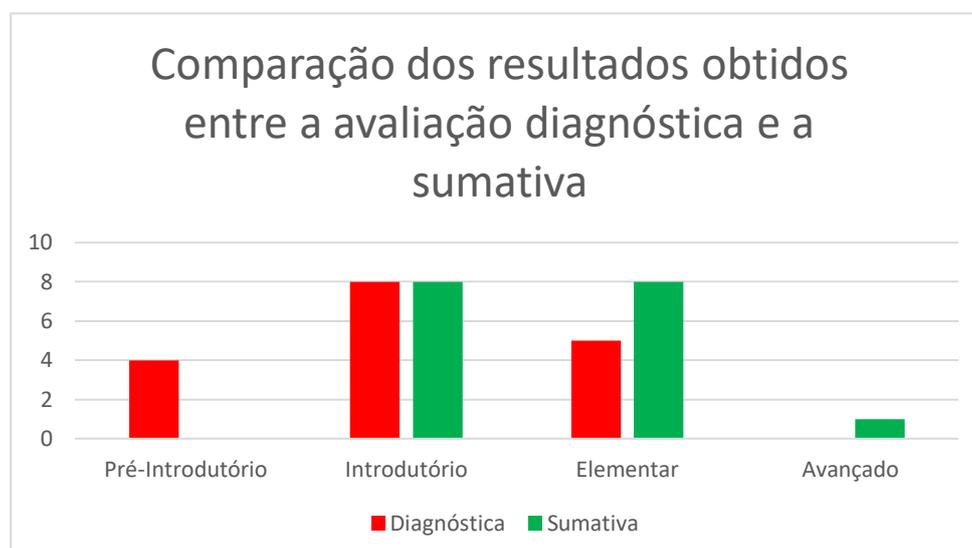
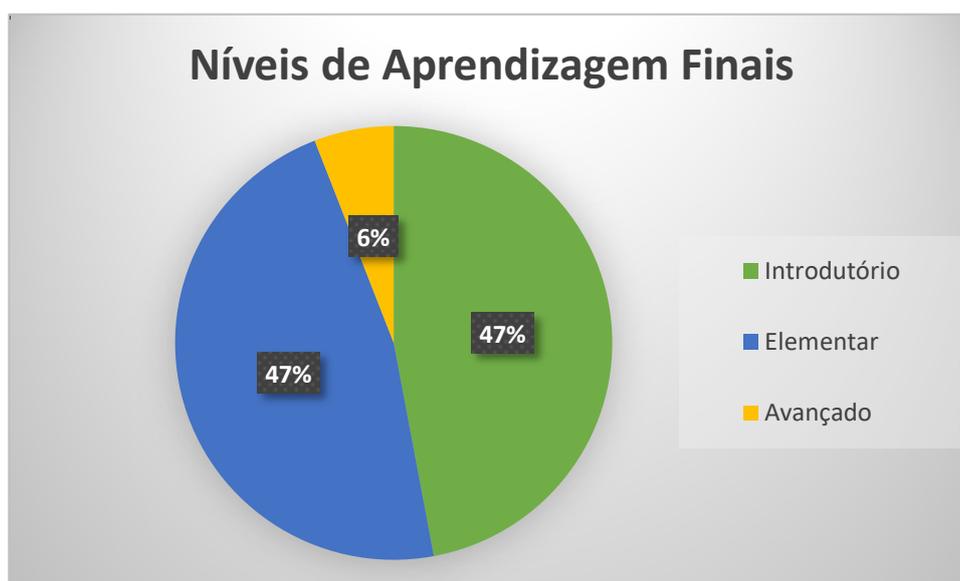
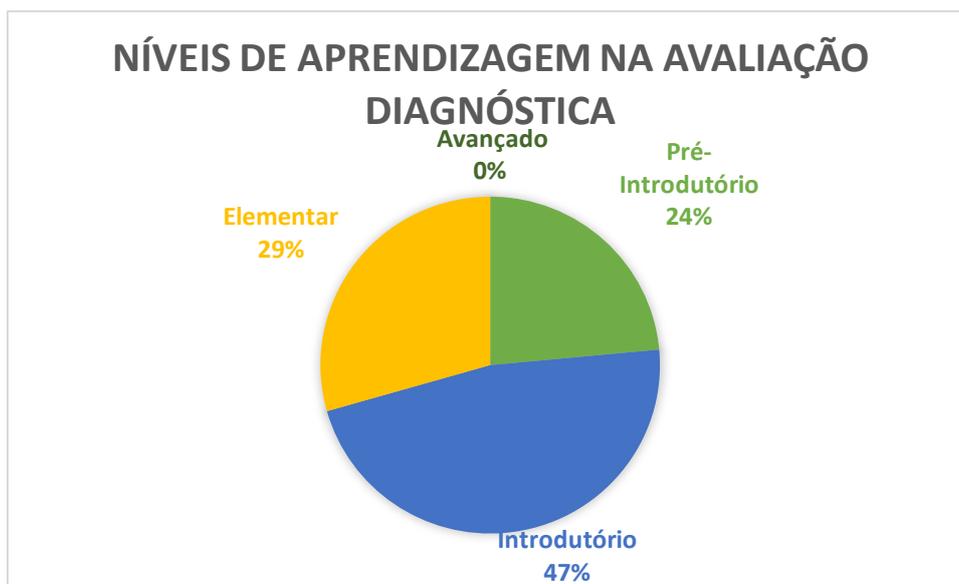
Anexo 3 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS FUTEBOL (11º M/N)

Anexo 4 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS FUTEBOL (11º J/L)

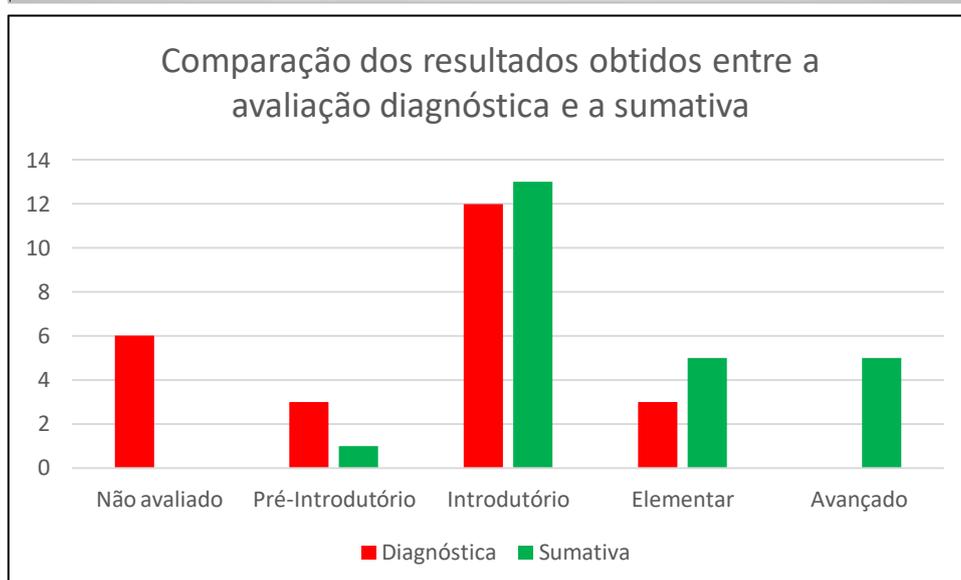
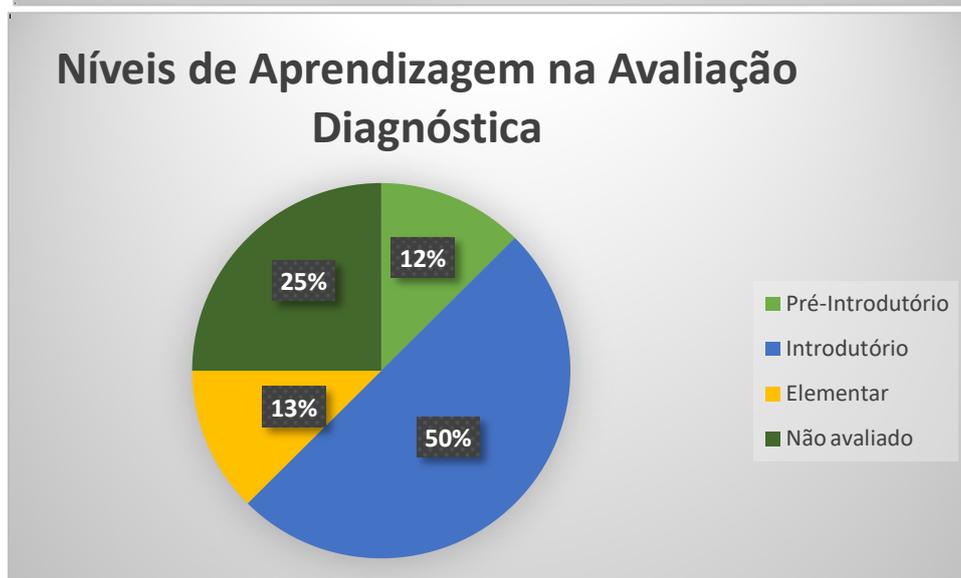
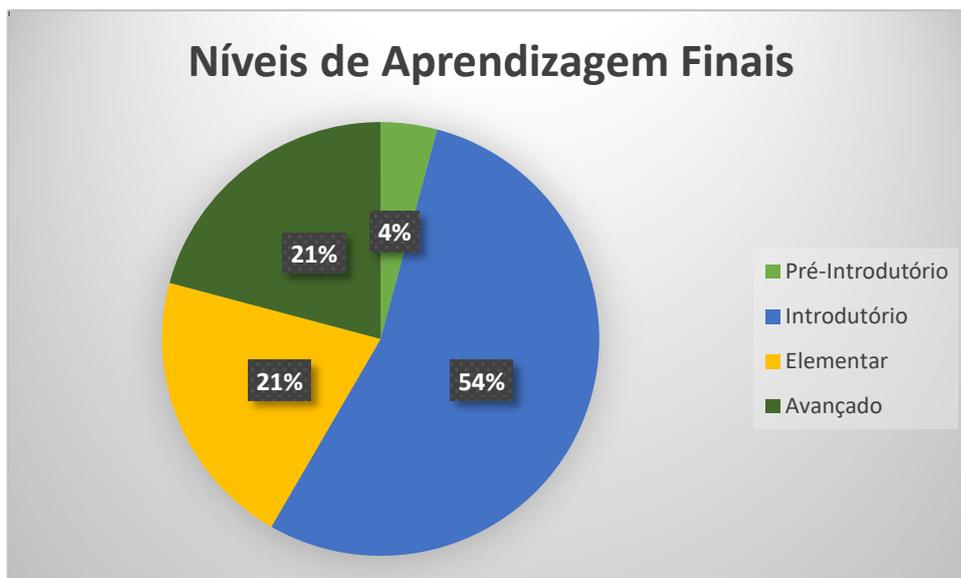
Anexo 5 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS ATLETISMO (11º M/N)

Anexo 6 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS DANÇA (11º J/L)

Anexo 1 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS GINÁSTICA (11º M/N)

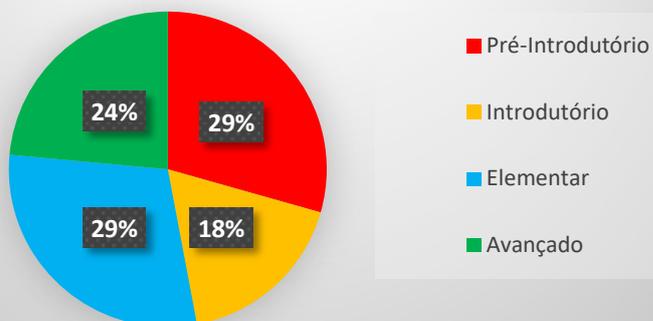


Anexo 2 - EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS GINÁSTICA (11º J/L)

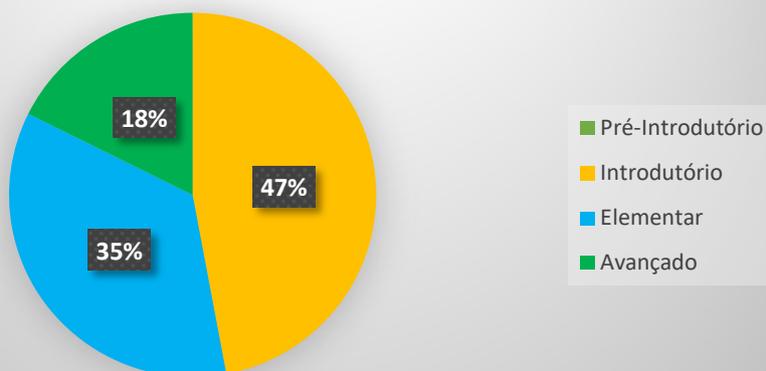


Anexo 3 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS FUTEBOL (11º M/N)

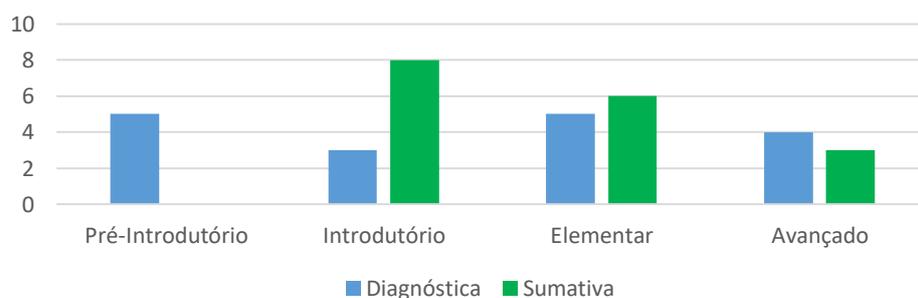
Níveis de Aprendizagem após a Avaliação Diagnóstica



Níveis de aprendizagem após a Avaliação Sumativa

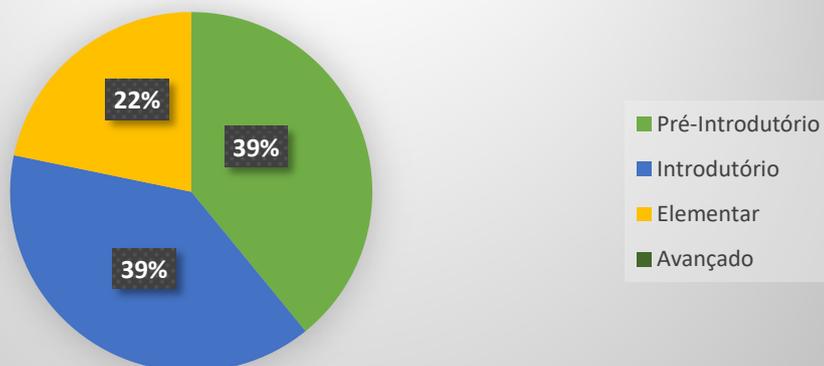


Comparação dos resultados obtidos entre a avaliação diagnóstica e a sumativa

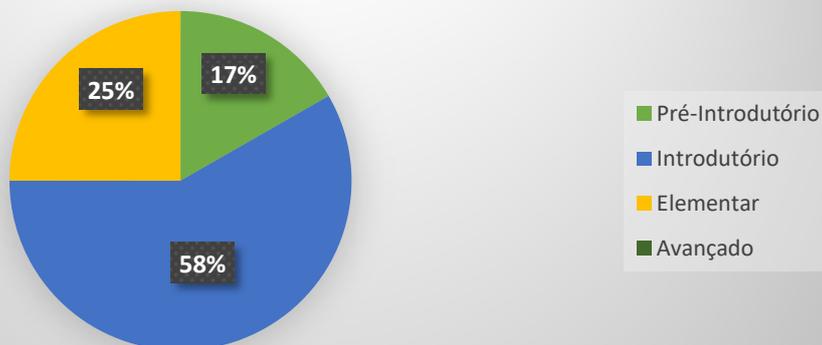


Anexo 4 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS FUTEBOL (11º J/L)

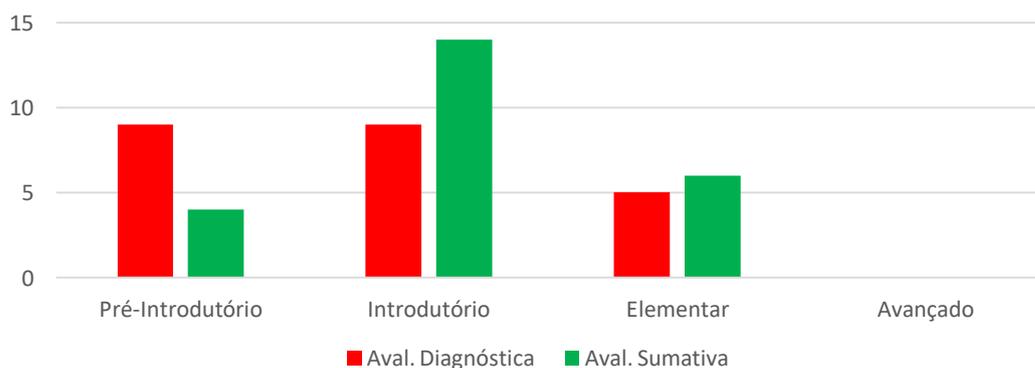
Resultados por Níveis após a avaliação diagnóstica



Resultados por níveis de aprendizagem após a avaliação sumativa

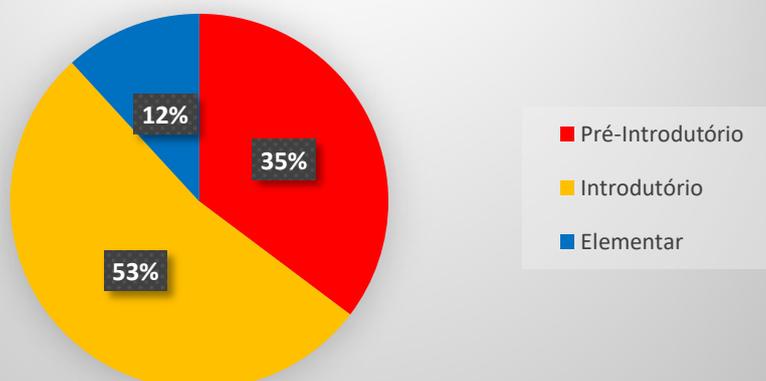


Comparação dos resultados obtidos entre a avaliação diagnóstica e a sumativa

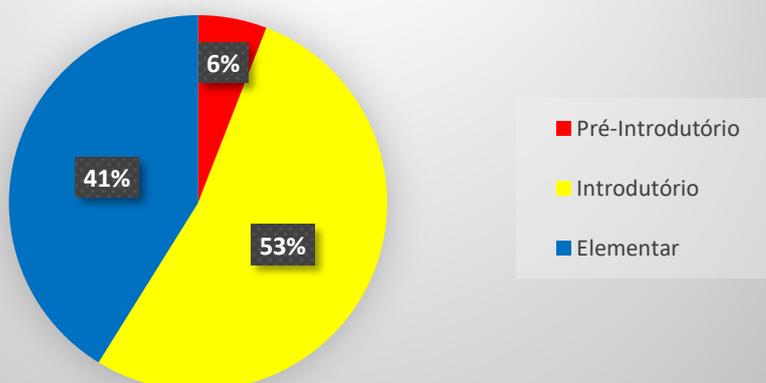


Anexo 5 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS ATLETISMO (11º M/N)

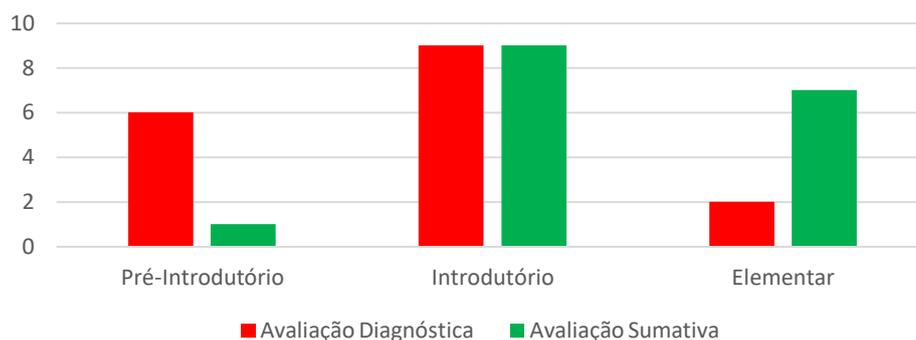
Níveis de aprendizagem após a avaliação diagnóstica



Níveis de Aprendizagem após avaliação Sumativa



Comparação dos resultados obtidos entre a avaliação diagnóstica e a sumativa



Anexo 6 – EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS DANÇA (11º J/L)

