



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



Lara Madeira Baptista

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE  
MARIALVA NA TURMA C DO 9.º ANO NO ANO  
LETIVO DE 2018/2019

Perceção de Disciplina/Indisciplina dos alunos do Concelho de  
Cantanhede: estudo comparativo entre géneros

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Prof.ª Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro  
Silva e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da  
Universidade de Coimbra

Junho de 2019

**LARA MADEIRA BAPTISTA**

**2014203762**



**UNIVERSIDADE D  
COIMBRA**



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA NA TURMA C DO  
9.º ANO NO ANO LETIVO DE 2018/2019**

Perceção de Disciplina/Indisciplina dos alunos do Concelho de Cantanhede: Estudo comparativo entre géneros

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

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

**COIMBRA**

**2019**

**Esta obra deve ser citada:**

Baptista, L. (2019). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva na turma C do 9.º ano no ano letivo de 2018/2019. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.Coimbra,Portugal.

Lara Madeira Baptista, aluna n.º 2014203762 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 artigo n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, junho de 2019

Lara Madeira Baptista

## **AGRADECIMENTOS**

**Ao terminar a etapa mais importante da minha formação é importante agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização de um sonho.**

**À Doutora Elsa Silva, expresso o meu agradecimento, pela partilha de conhecimentos, pela orientação e apoio fornecidos principalmente durante este ano de Estágio Pedagógico.**

**À minha orientadora de Estágio, a Dr.<sup>a</sup> Clara Neves, por todo o apoio, pela disponibilidade e pelo profissionalismo. Obrigada pela orientação superior e sabedoria transmitida.**

**A todos os Professores do Curso de Mestrado pelos saberes proporcionados.**

**Aos professores do grupo de Educação Física da Escola Básica Marquês de Marialva, por estarem sempre disponíveis para me ajudar e por desenvolverem as minhas aprendizagens.**

**Ao meu colega de Estágio, Frederico Rodrigues, pela amizade, pela paciência e por todo o apoio que me forneceu.**

**Aos alunos do 9.º C, pelo empenho nas atividades, por todos os momentos que vivenciámos, e por tornarem esta experiência inesquecível.**

**Aos meus amigos e irmão, pela amizade e por sempre terem uma palavra de apoio.**

**Ao Fábio, pela paciência e pelo apoio incondicional.**

**Em último lugar, aos mais importantes, aos meus pais que sempre me acompanharam, pela confiança que depositaram em mim e pelo apoio transmitido ao longo do Estágio Pedagógico.**

**A todos vós, o meu grande e sincero obrigada!**

## RESUMO

No âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, surge a aplicação de todos os conhecimentos adquiridos numa situação real, o Estágio Pedagógico. Este foi desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva, junto da turma C do 9.º ano no ano letivo 2018/2019 e constituiu-se como uma etapa conclusiva.

O relatório está estruturado em três capítulos:

- i) Contextualização da prática desenvolvida (apresentação das expectativas iniciais do Estágio Pedagógico e a caracterização das condições locais – caracterização da escola e da relação educativa – caracterização do Grupo de Educação Física e Diagnóstico de Turma);
- ii) Análise reflexiva sobre a prática pedagógica (análise e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas realizadas) - planeamento, realização e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da Gestão e Organização Escolar e Projetos e Parcerias Educativas;
- iii) Aprofundamento do Tema-Problema – *“Perceção de disciplina/indisciplina dos alunos do Concelho de Cantanhede: estudo comparativo entre géneros”*.

Este documento tem como objetivo uma reflexão crítica desta etapa e representa a fase final do Estágio Pedagógico.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. (In)disciplina. Género.

## ABSTRACT

Under the 2nd year of the Masters in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education, Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra, there is the application of all the knowledge acquired in a real situation, teacher training. This was developed in Basic School Marquês de Marialva, with the class of 9.ºC, in the academic year 2018/2019 and is constituted as a final stage:

- i) Context of the developed practice (presentation of the initial expectations of teacher training and characterization of local conditions – characterization of the school and the educational relationship – characterization of the Group of Physical Education and Class of diagnosis);
- ii) Analysis of reflective teaching practice (analysis and critical reflection on the teacher training carried out) – planning implementation and evaluation the activities carried out within the Organization and Management School and Educational Projects and Partnerships;
- iii) Reinforcing theme-problem – “Perception of discipline/Indiscipline of students of the Municipality of Cantanhede: a comparative study between genders”.

This document aims at a critical reflection of this stage, and this is the final stage of *Teacher Training*.

**Keywords:** *Teacher Training. Physical Education. (In)discipline. Gender.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....</b>	<b>13</b>
1.1. Expectativas Iniciais.....	13
1.2. Projeto Formativo.....	13
<b>1.3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa.....</b>	<b>14</b>
1.3.1. Caracterização da Escola.....	14
1.3.2. Caracterização do Grupo de Educação Física.....	15
1.3.3. Diagnóstico de Turma .....	15
<b>CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>16</b>
<b>Área 1 - Atividades de ensino aprendizagem .....</b>	<b>16</b>
<b>1. Planejamento .....</b>	<b>16</b>
1.1. Plano Anual.....	17
1.2. Unidades Didáticas.....	17
1.3. Planos de Aula.....	19
<b>2. Realização.....</b>	<b>21</b>
2.1. Instrução .....	21
2.2. Gestão Pedagógica .....	24
2.3. Clima de aula / Disciplina .....	24
2.4. Decisões de ajustamento .....	25
<b>3. Avaliação .....</b>	<b>26</b>
3.1. Avaliação Formativa Inicial .....	27
3.2. Avaliação Formativa .....	28
3.3. Avaliação Sumativa Final .....	29
3.4. Autoavaliação.....	30
3.5. Parâmetros e Critérios de avaliação .....	31
3.6. Justificação das Opções Tomadas .....	32
<b>4. Questões Dilemáticas.....</b>	<b>33</b>
<b>Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar .....</b>	<b>35</b>



<b>Área 3 - Atividades de Projetos e Parcerias Educativas .....</b>	<b>36</b>
<b>Área 4 – Atitude Ético-Profissional .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA .....</b>	<b>39</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>40</b>
1.1. Pertinência do estudo.....	40
<b>2. Enquadramento Teórico .....</b>	<b>40</b>
2.1. Disciplina/Indisciplina .....	40
2.2. Indisciplina no contexto escolar .....	41
2.3. Fatores de indisciplina.....	41
2.4. Indisciplina na Educação Física .....	42
2.5. Indisciplina de acordo com o género e ciclo de ensino.....	42
<b>3. Objetivo .....</b>	<b>43</b>
3.1. Objetivo Geral .....	43
3.2. Objetivos específicos.....	43
<b>4. Metodologia.....</b>	<b>43</b>
4.1. Participantes .....	43
4.2. Instrumentos .....	44
4.3. Procedimentos .....	44
<b>5. Apresentação dos resultados .....</b>	<b>45</b>
<b>6. Discussão de Resultados.....</b>	<b>59</b>
<b>7. Conclusão .....</b>	<b>63</b>
<b>8. Referências bibliográficas.....</b>	<b>65</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

UC: Universidade de Coimbra

EBMM: Escola Básica Marquês de Marialva

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice I – Modelo Plano de Aula;

Apêndice II – Ficha Biográfica;

Apêndice III – Grelha de Avaliação Formativa Inicial da modalidade Voleibol;

Apêndice IV – Grelha de Avaliação Formativa;

Apêndice V - Grelha de Avaliação Sumativa da modalidade Basquetebol;

Apêndice VI – Grelha de Autoavaliação;

Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos.

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo I – Certificado de participação - Ação de Formação – Programa FITescola;

Anexo II – Certificado de participação - VIII Oficina de Ideias de Educação Física – ES Avelar Brotero;

Anexo III – Certificado de participação - VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física da FCDEF-UC.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Critérios e Parâmetros de avaliação de Educação Física .....	31
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados relativos à frequência da questão (A5) "Já repetiste algum ano?" .....	45
Tabela 2 - Frequência por anos de reprovação .....	45
Tabela 3 - Objetivos da disciplina de acordo com o género Masculino.....	46
Tabela 4 - Objetivos da disciplina de acordo com o género Feminino .....	46
Tabela 5 - Objetivos da disciplina de acordo com género dos alunos do 3.ºciclo.....	46
Tabela 6 - Objetivos da disciplina de acordo com o género dos alunos ensino secundário .....	46
Tabela 7 - Fatores de Indisciplina segundo o género da amostra.....	48
Tabela 8 - Fatores de Indisciplina segundo o género dos alunos do 3.º Ciclo .....	50
Tabela 9 - Fatores de Indisciplina segundo o género do Ensino Secundário .....	51
Tabela 10 - Gravidade vs Frequência de comportamentos segundo o Género da amostra .....	53
Tabela 11 - Gravidade vs Frequência de comportamentos segundo o género do 3.º Ciclo de Ensino da amostra.....	55
Tabela 12 - Gravidade vs Frequência de comportamentos segundo o género do Ensino Secundário da amostra.....	56

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio Pedagógico foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico realizou-se na Escola Básica Marquês Marialva, no concelho de Cantanhede, distrito de Coimbra, sob a orientação da Doutora Elsa Silva e da Dr.ª Clara Neves.

No ano de Estágio Pedagógico colocámos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos quatro anos letivos anteriores.

O relatório visa descrever o processo de intervenção pedagógica efetuada no Estágio Pedagógico, durante o ano letivo 2018/2019, de forma crítica e reflexiva. Procura também evidenciar as aprendizagens alcançadas e as dificuldades sentidas, os momentos mais marcantes e a sua importância para a nossa evolução enquanto docentes profissionais da Educação Física.

O Relatório de Estágio Pedagógico está dividido em três capítulos principais. O primeiro está relacionado com a contextualização da prática desenvolvida, onde são apresentadas as expectativas iniciais do Estágio Pedagógico, o projeto formativo e onde é feita uma caracterização das condições locais (caracterização da escola) e da relação educativa (caracterização do grupo de Educação Física e um diagnóstico de turma). No segundo capítulo foi efetuada uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica (planeamento, realização e avaliação) e ainda das atividades desenvolvidas no âmbito da Gestão e Organização Escolar e Projetos e Parcerias Educativas. No terceiro e último capítulo, será apresentado o Aprofundamento do Tema-Problema (ATP) *“Perceção da Disciplina/Indisciplina dos alunos do concelho de Cantanhede: estudo comparativo entre géneros”*.

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

### **1.1. Expectativas Iniciais**

O Estágio Pedagógico é um momento de extrema importância, pois é quando colocamos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos quatro anos letivos anteriores. Não só as competências obtidas até ao momento, mas também a aposta numa formação contínua, para nos tornarmos bons profissionais de Educação Física e permitir, assim, uma evolução pedagógica. A melhor maneira de suprir carências de formação identificadas ao longo do Estágio, foi a atualização de forma sistemática através de trabalhos de pesquisa. Qualquer docente deve, ao longo da sua carreira, continuar a apostar na formação contínua.

O início do estágio proporcionou momentos de nervosismo, ansiedade, receio e ao mesmo tempo, foi uma experiência muito desafiante, visto que nunca tínhamos lecionado Educação Física. Tínhamos como principal objetivo assumir o papel de professor, a transmissão de conhecimentos e princípios, o desenvolvimento das capacidades dos alunos e criar uma boa relação com a turma, promovendo assim o gosto pela prática da atividade física.

Todos os sentimentos com que nos deparámos no início do Estágio foram deixando de existir à medida que fomos evoluindo. No decorrer do Estágio Pedagógico, avaliámos os problemas que foram aparecendo e com a ajuda do Núcleo de Estágio e das Orientadoras da Escola e da Faculdade conseguimos resolvê-los da melhor maneira possível, visto que estávamos disponíveis a receber críticas construtivas permitindo uma evolução constante.

Em suma, o Estágio foi encarado como uma oportunidade de superar as dificuldades e aprofundar os conhecimentos.

### **1.2. Projeto Formativo**

O Plano de Formação Individual é um documento onde se apresenta a definição das metas a atingir no decorrer do ano letivo solicitado numa fase inicial do Estágio. Tem como principal objetivo fazer refletir o estagiário através de uma análise introspetiva em relação às competências iniciais identificando os pontos fortes, as fragilidades de desempenho sentidas, bem como soluções de superação dessas mesmas fragilidades.

Em relação aos pontos fortes, salientei a experiência profissional adquirida, realçando o compromisso de uma conduta ética e profissional, sempre com a preocupação de proporcionar aprendizagens consideráveis a todos os alunos.

Na fase do planeamento, as principais fragilidades estavam relacionadas com a elaboração do plano de aula, devido ao elevado número de alunos concentrados num espaço reduzido.

Na fase de realização, foram identificadas algumas lacunas na disciplina, pois havia dificuldades no cumprimento das regras por alguns alunos. Quanto às estratégias para esta problemática, optámos por colocar os alunos indisciplinados em equipas/locais distintos e evitar tempos de inação.

Na fase de avaliação, a principal fragilidade foi criar juízos de valos sobre o que estávamos a observar no aluno, tendo sido muito importante a supervisão da nossa orientadora da escola. Assim elaborámos grelhas de fácil preenchimento e eficazes, permitindo uma melhoria enquanto avaliadores.

Para existir uma evolução progressiva aula após aula, fazíamos reflexões individualmente e em conjunto, com o Núcleo de Estágio e com a Orientadora Dr.<sup>a</sup> Clara Neves.

### 1.3. Caracterização das Condições Locais e da Relação Educativa

#### 1.3.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica Marquês de Marialva tem uma área de 19.203 m<sup>2</sup>.

No ano letivo de 2018/2019, a escola era composta por 731 alunos, 84 docentes, 24 assistentes operacionais e 13 assistentes técnicos.

No contexto de espaços desportivos, a escola possui um Pavilhão Gimnodesportivo com as dimensões de 22x43 metros, com campos marcados de Basquetebol, Voleibol, Andebol e Futsal.

O Pavilhão é dividido em 3 espaços designados por P1, P2 e P3. Existem também balneários masculino e feminino; 2 gabinetes, um para uso dos professores, outro para a funcionária e três locais destinados à arrumação do material. No exterior existe um campo de jogos polivalente, uma caixa de saltos, uma pista de atletismo com 6 corredores e uma pista de estafetas com 3 corredores.

Existem áreas de recreio, percursos pedonais cobertos, de ligação entre os vários blocos e ainda duas mesas de ténis de mesa à disposição de todos os alunos.

Há um espaço destinado à Dança, mas durante este ano letivo esteve suspenso, devido à reconstrução de alguns blocos na escola. Por consequência, a Dança foi lecionada no Pavilhão Municipal de Cantanhede.

Para lecionar a Natação, deslocámo-nos até ao Complexo das Piscinas Municipais de Cantanhede.

No exterior existe um parque de estacionamento comum à Escola Básica Marquês de Marialva e à Escola Secundária Lima de Faria.

### 1.3.2. Caracterização do Grupo de Educação Física

A Educação Física tem um coordenador, o Dr. Morgado que desempenha todas as funções para este grupo disciplinar. No grupo de Educação Física, existe um coordenador do Desporto Escolar, o Dr. Mário Rolo. O grupo de Educação Física é constituído por sete professores e dois Estagiários da FCDEF-UC.

O grupo acolheu-nos da melhor forma, mostrou sempre disponibilidade para colaborar em qualquer situação, proporcionando uma boa relação entre todos. Não excluindo os restantes elementos da Comunidade Educativa, que nos receberam de uma forma muito positiva e quase sempre estiveram dispostos a colaborar connosco, criando laços de trabalho e amizade, que nos permitiu crescer em diversos sentidos.

Por último, mas não menos importante, a nossa orientadora Dr.<sup>a</sup> Clara Neves, que nos auxiliou nas decisões tomadas ao longo de todo o ano letivo. Todos os ensinamentos fornecidos pela mesma, para uma melhoria na qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, nos enriqueceram tanto a nível pessoal como profissional.

### 1.3.3. Diagnóstico de Turma

A turma C do 9.º ano da EBMM (Escola Básica Marquês de Marialva) era constituída por vinte e cinco alunos, sendo dezanove do género feminino e seis do género masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos e com uma média de idades de 14,08 anos.

A grande maioria dos alunos vive com os pais e irmãos. Os Encarregados de Educação destes alunos apresentam uma grande diferença quando nos referimos às habitações literárias, sendo que existe um grande número de licenciados e um reduzido número apenas com o primeiro ciclo.

Apenas dois alunos tiveram uma ou mais retenções durante o seu percurso escolar. Quando nos referimos à Educação Física, é a disciplina preferida pela maioria

dos alunos, sendo que apenas 2 são federados nas suas modalidades, neste caso Futebol e Basquetebol.

No início do Estágio era uma turma com um nível predominantemente introdutório, existindo apenas cinco rapazes com muito bom desempenho para a prática desportiva (nível avançado).

Apesar de alguns entraves – situações de indisciplina – provocados pela falta de atenção, por um número reduzido de alunos da turma, podemos referir que o clima entre professor e aluno era bastante positivo, o que facilitou o processo de ensino-aprendizagem.

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

### **Área 1 - Atividades de ensino aprendizagem**

A prática pedagógica é o conjunto de ações que um professor realiza relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e onde faz convergir os conhecimentos teóricos para a prática. (Gimeno, 1999, p.74).

No capítulo II pretendemos demonstrar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, destacando-o em três momentos distintos: o planeamento, a realização e a avaliação.

#### **1. Planeamento**

O planeamento é um dos procedimentos mais importantes para o professor, onde são criadas as linhas orientadoras do processo de ensino-aprendizagem, estando sujeito a alterações e ajustamentos com vista a uma evolução constante nas aprendizagens dos alunos.

Uma planificação adequada é a base de qualquer trabalho. Assim, o planeamento deverá ser o mais completo e coerente possível, apresentar qualidade e ser flexível, adaptando-se às características de todos os intervenientes no processo. De acordo com Haydt (2011, p.70), planear é analisar de um modo crítico e reflexivo todas as condições de uma determinada realidade.

Os três momentos distintos de planeamento são: o Plano Anual (longo prazo), as Unidades Didáticas (médio prazo) e por último o Plano de Aula (curto prazo).



### 1.1. Plano Anual

O Plano Anual constitui uma das primeiras etapas de trabalho no âmbito do Estágio Pedagógico e é um documento que está constantemente sujeito a sofrer alterações devido à imprevisibilidade do futuro.

De acordo com Bento (1998, p.67), a primeira tarefa do planeamento e preparação do ensino é a elaboração do plano anual, que se traduz na “compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”.

Para a elaboração do planeamento anual é importante dominar o contexto escolar, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), produzir as linhas gerais orientadoras do processo ensino-aprendizagem, da turma ao longo do ano letivo, orientar o processo ensino-aprendizagem, estabelecer uma sequência lógica de atuação, conhecer os recursos materiais disponíveis, definir de forma clara e objetiva as matérias a lecionar, assim como a sua distribuição no tempo. Neste sentido, é igualmente importante conhecer a turma e selecionar as estratégias mais adequadas para uma intervenção pedagógica com qualidade.

Assim procedemos à escolha das que se apresentam a seguir: Ginástica; Voleibol; Badminton; Basquetebol; Futsal; Atletismo e FITescola.

É importante realçar que o plano anual sofreu alterações ao longo do ano devido a alguns imprevistos, visitas de estudo no dia da aula de Educação Física, más condições climáticas, atividades do Desporto Escolar no local destinado à prática, testes comuns, entre outras situações que por vezes impediram o lecionamento da aula como estava planeado.

Assim, o plano teve como características a sua flexibilidade e a exequibilidade, garantindo a aquisição de conhecimentos por todos, de acordo com as necessidades de cada um.

### 1.2. Unidades Didáticas

Depois de efetuado o planeamento a longo prazo passamos agora para uma planificação de cada bloco de matéria, um planeamento a médio prazo, designadas como UD (unidades didáticas).

Segundo Bento (2003, p.75) estas são partes imprescindíveis do programa de uma disciplina e “...constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e

apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. O autor mencionado refere que é nesta fase que a criatividade do docente deve ser explorada - procurando aprendizagens motivadoras para os alunos.

Aquando da elaboração das unidades didáticas, tivemos em consideração a opinião do autor referido anteriormente “o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica” (idem, p.60) tendo sempre como principal objetivo o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

O planeamento e elaboração das UD estrutura-se segundo a avaliação formativa inicial da turma e das suas próprias características e capacidades numa determinada modalidade.

Todas as UD, durante o ano letivo, foram elaboradas segundo uma estrutura idêntica.

Para a elaboração de cada UD focámos os seguintes aspetos:

- ✓ Introdução
- ✓ Fisiologia do treino e condição física (Conceitos psicossociais, ativação geral e retorno à calma e a aptidão física (capacidades coordenativas e condicionais);
- ✓ História e evolução da modalidade em Portugal;
- ✓ Regulamento da modalidade (dimensões do terreno de jogo, linhas e zonas específicas do campo, número de jogadores, tempo de jogo, características do objeto de jogo, equipamento específico, sistema de pontuação e regras);
- ✓ Habilidades motoras (conteúdos técnicos e táticos fazendo referência às componentes críticas, erros frequentes, critérios de êxito, comportamentos táticos, princípios de jogo);
- ✓ Recursos (materiais, espaciais e temporais para a prática da modalidade).
- ✓ Objetivos gerais e específicos da Educação Física de acordo com o PNEF;
- ✓ Progressões pedagógicas (extensões e sequência dos conteúdos);
- ✓ Avaliação (formativa inicial, formativa, sumativa, auto e heteroavaliação);
- ✓ Balanço da UD (reflexão do processo de ensino - onde foram referidos os pontos fortes e fracos, as estratégias utilizadas e oportunidades de melhoria para futuros planeamentos).
- ✓ Referências bibliográficas.

Apesar de as UD serem desenvolvidas no início de cada modalidade, estas foram sujeitas a alterações, porque tinham de se adequar às necessidades dos alunos da turma. Sabendo-se que, de acordo com Bento (2003, p.60) a duração de cada unidade didática depende sempre das características, das capacidades e aptidões da turma em questão e dos “princípios psicopedagógicos e didático metodológico”.

### 1.3. Planos de Aula

Quanto ao último momento de planeamento do processo de ensino aprendizagem, referimo-nos ao planeamento a curto prazo, o plano de aula. A aula de Educação Física segundo Bento (2003, p.102) é o verdadeiro “cerne do trabalho pedagógico diário do professor”.

O plano de aula deve ser um documento de carácter flexível, adaptável consoante as circunstâncias das aulas. Assumido como um instrumento fundamental para o professor, permitindo estruturar e organizar a aula segundo os objetivos previamente definidos.

É de salientar que este é apenas um guião e, caso não esteja a surtir o efeito desejado, é suscetível de alterações de acordo com as necessidades dos alunos.

Os planos de aula são planeamentos efetuados a curto prazo e representam o último momento do planeamento.

O mesmo autor refere que o plano de aula de Educação Física, deve apresentar um esquema tripartido, ou seja em três partes: a parte preparatória, a parte principal e por último a parte final.

O plano de aula foi ajustado com o Núcleo de Estágio e com a orientadora da escola (Anexo I). No cabeçalho do mesmo há um espaço destinado às informações gerais (nome do professor, data, hora, ano/turma, período, local/espço, nº de aula, unidade didática, nº de UD, duração da aula, nº de alunos previstos, nº alunos dispensados, função didática, recursos materiais e objetivo da aula).

De acordo com Bento (2003, p.153) a fase inicial/ fase preparatória, deve ser considerada não só como um aquecimento, mas sim tentar “criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula”. Esta parte inicial era composta por duas fases distintas. A primeira era uma preleção inicial (instrução) onde eram apresentados os conteúdos que iriam decorrer durante a aula. Depois, passávamos para um período de preparação a nível psicológico e fisiológico, começando com um aquecimento mais geral, seguido de um aquecimento

específico, preparando assim os alunos para a parte fundamental da aula. Os exercícios escolhidos (jogos lúdicos, jogos pré-desportivos) para o aquecimento específico estavam relacionados com a matéria que ia ser lecionada, permitindo uma aproximação aos objetivos da aula.

Na parte fundamental da aula eram previstas as situações de aprendizagem, a transmissão de *feedback*, as formas de organização, a gestão de espaço e material, as estratégias e estilos de ensino e os objetivos comportamentais/ critérios de êxito sempre de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.

Por último na parte final da aula era constituída por um momento de retorno à calma, reflexão e um balanço com a turma, onde eram referidos os aspetos positivos e negativos, as oportunidades de melhoria, o empenhamento da turma e também eram utilizadas questões para controlar os conhecimentos adquiridos e possíveis dúvidas.

Para cada uma das partes destas fases (introdução, exercitação e consolidação), são expostos os objetivos específicos/conteúdos, a descrição da tarefa/organização, as componentes críticas e as estratégias/ estilos e modelos de ensino.

Cada plano de aula tinha um espaço destinado à sua fundamentação, onde eram justificadas as opções tomadas.

No final de cada aula, efetuávamos uma reflexão crítica, onde referíamos se o plano tinha influenciado positiva ou negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor, as decisões de ajustamento, os aspetos positivos mais salientes e as respetivas oportunidades de melhoria. Essas reflexões acerca da nossa prestação, em reuniões com o núcleo de estágio foram bastante benéficas para a nossa evolução.

Todos os planos de aula foram pensados tendo algumas preocupações fulcrais, tais como: reduzir as transições entre exercícios, rentabilizar o tempo de atividade, não existir muito tempo de inação durante os exercícios, aplicando estratégias de ensino que estimulassem a aprendizagem e o crescimento dos alunos.

Com a elaboração dos planos, foram surgindo algumas dúvidas no que concerne à escolha dos exercícios e à respetiva duração, a dificuldade acrescida na elaboração dos planos de aulas de apenas 45 minutos e à definição das componentes críticas e dos critérios de êxito a observar em cada exercício.

Com a ajuda da nossa Orientadora da Escola, todas as dificuldades foram ultrapassadas de forma positiva, e realmente percebemos que uma aula planeada é fundamental para atingir o êxito os objetivos.

## 2. Realização

A realização é a fase em que o professor coloca em prática, o planejamento realizado, tentando alcançar os objetivos pré-definidos. A realização apresenta quatro dimensões de intervenção pedagógica: a instrução, a gestão, o clima/disciplina e as decisões de ajustamento. Siedentop (2008) reconhece que as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino e que existem três tarefas fundamentais para os professores de Educação Física: organizar os alunos, orientá-los e instruí-los. Estas funções são fundamentais para que haja um bom aproveitamento da aula, permitindo maior tempo de prática.

Assim, enquanto docentes desde o início do ano letivo e com a ajuda da nossa Orientadora, criámos e ajustámos algumas dinâmicas à nossa turma, para garantir a eficiência na intervenção pedagógica.

### 2.1. Instrução

A dimensão instrução está relacionada com as técnicas de intervenção pedagógica que o professor deve usar para efetuar a transmissão da informação e assume um papel crucial em determinados momentos da aula. Esta surge de diversas formas, tais como a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento.

Verificámos que a instrução se tornava eficaz quando os alunos ouviam e assimilavam a informação, pois permitia-lhes obter um maior empenho na tarefa, rentabilizando o tempo indo ao encontro da opinião de Siedentop (2008, p.257).

As preleções iam sendo dadas durante toda a aula, sendo que estas tinham maior predominância no início da mesma. Na primeira parte da aula, o professor informava os alunos sobre os conteúdos e objetivos da aula, fazendo ligação às aulas anteriores durante os exercícios, através da demonstração e do *feedback*; já no final da aula, ocorria uma preleção, onde pretendíamos refletir sobre os conteúdos abordados, potencializar o espírito crítico nos alunos e fazer uma ligação com a aula seguinte.

As informações eram dadas com os alunos em meia-lua, conseguindo observar todas as atitudes destes, obrigando-os a estar atentos e evitar possíveis comportamentos de desvio.

Desde o início do ano letivo que tentámos produzir um discurso breve, sucinto, objetivo e utilizar uma linguagem que fosse facilmente assimilada pelos alunos, levando a uma diminuição do tempo passado em explicações e por sua vez, rentabilizar o tempo

de aula para a prática efetiva. Porém, na fase inicial do estágio, devido à insegurança e à falta de experiência as preleções não eram tão sucintas como era suposto, o facto de querer dizer tudo e num reduzido tempo afetava a minha prestação.

Com o decorrer do tempo, através da seleção da informação pertinente a transmitir e de uma preparação do discurso (palavras-chave), essas mesmas fragilidades foram superadas.

A utilização da instrução deverá estar sempre presente paralelamente à demonstração, seja ela feita antes, durante ou depois da demonstração.

A demonstração assumiu-se como um complemento à preleção. Durante todo o Estágio, quase todos os exercícios surgiam acompanhados de demonstração, garantindo o máximo de informação possível ao aluno, usando-os sempre que possível, como agentes de ensino. Tentámos também captar a atenção de todos os alunos, evitando assim momentos de distração e de comportamentos disruptivos.

Por fim, referimo-nos às informações de retorno, ou seja, o *feedback*. De acordo com Mesquita (2005) e Carreiro da Costa, (1988), o *feedback* pedagógico é o comportamento do professor de reação à prestação motora ou cognitiva do aluno e com este pretende-se interrogar o aluno sobre o que fez e como o fez descrevendo e/ou corrigindo a sua prestação.

Dada a importância do *feedback* nas aprendizagens dos alunos, procurámos fornecer ao longo de todas as aulas de Educação Física, *feedback* pertinentes, apropriados e de qualidade através da utilização das dimensões (quanto ao objetivo, quanto à forma e quando à direção) em função da natureza e causas dos erros e do conhecimento que se tem dos alunos e da matéria.

Quanto ao objetivo, numa primeira fase foram utilizados o *feedback* avaliativo e posteriormente o descritivo e prescritivo de acordo com as características do aluno.

Quanto à forma foram principalmente os auditivos, visuais e quinestésicos. Quanto à direção, concedemos maior importância ao uso de *feedback* individual. Porém, sempre que nos apercebíamos que existiam dúvidas idênticas na maioria da turma, aplicávamos um *feedback* à turma, evitando estar a repetir a informação a cada aluno, de forma individualizada.

Uma das grandes preocupações foi perceber se o aluno realmente tinha entendido o que devia corrigir e se conseguia colocar em prática a informação dada pelo professor, para fechar o ciclo do *feedback*. No início do estágio, existiram algumas

dificuldades em fechar o ciclo do *feedback*, mas com o decorrer das aulas fomos melhorando.

Para o professor conseguir transmitir um *feedback* pertinente, de acordo com Siedentop (2008, p.62), devíamos ser detentores de um conhecimento profundo das matérias a serem abordadas, para determinar se os alunos estão a agir corretamente ou incorretamente.

Quina (2009, p.102-103) afirma que a eficácia do *feedback* na aprendizagem dos alunos depende da sua qualidade e oportunidade. Deste modo salientamos os seguintes princípios gerais:

- ✓ “Evitar passar longos períodos da aula sem emitir *feedback*”;
- ✓ “Fornecer informações adequadas quer ao nível da prestação motora quer ao nível de compreensão dos alunos”;
- ✓ “Fornecer essencialmente *feedback* aprovadores”;
- ✓ “Variar, tanto quanto possível, o tipo (descritivos, prescritivos, avaliativos, interrogativos, afetivos, visuais, auditivos) e os alvos do *feedback*”;
- ✓ “Fornecer *feedback* pouco extensos - isto é, com poucas palavras e com poucas ideias”;
- ✓ “Centrar cada episódio de *feedback* num só erro”;
- ✓ “Evitar fornecer *feedback* avaliativos de forma estereotipada”;
- ✓ “Acompanhar, sempre que possível, as práticas subsequentes ao *feedback* para ver se tiveram efeitos positivos”.

O questionamento também se revelou com uma estratégia chave na aprendizagem dos alunos. Foi regularmente utilizado ao longo das aulas e teve como objetivo a perceção da aprendizagem dos alunos, para conseguir compreender se estes estavam a acompanhar a matéria ou se existiam falhas. Tem a finalidade de envolver os alunos de forma ativa, bem como de averiguar a assimilação consistente de conteúdos, promovendo a capacidade de reflexão e criando um fio condutor com a aula seguinte.

## 2.2. Gestão Pedagógica

Segundo Carreiro da Costa (1995) e Piéron (1996), a gestão da aula é uma componente fundamental na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas.

De acordo com Arends (1995, citado por Carita e Fernandes, 2002, p. 74), a gestão pedagógica de aula são os “modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”.

Para conseguir uma gestão de aula eficiente, criámos inúmeras rotinas com a turma e efetuámos um planeamento simples e lógico. Assim as aulas eram compostas por exercícios semelhantes no que diz respeito à sua organização.

No início do Estágio Pedagógico, a gestão de aula era uma tarefa difícil devido à nossa inexperiência. Para colmatar as dificuldades, decidimos adotar algumas estratégias, de modo a criar algumas rotinas pois eram escassas na turma em questão. Uma das estratégias está relacionada com a formação de grupos e utilizar os mesmos grupos durante os diferentes exercícios; grupos de número reduzido, evitando comportamentos de desvio; instrução rápida e acessível (uso de palavras chave); redução dos tempos de espera da transição e organização de exercícios; dar tarefas aos alunos que não realizavam a aula prática (arrumar materiais, arbitrar os jogos e ajudar na organização dos exercícios).

Com o decorrer do ano letivo, podemos concluir que as estratégias que adotámos para facilitar a gestão da aula foram efetivas, desenvolvendo mais competências para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

## 2.3. Clima de aula / Disciplina

A dimensão clima e disciplina estão intimamente relacionadas, afetando-se reciprocamente e dependem uma da outra, pois só existe disciplina se existir um bom clima da aula e vice-versa.

O ambiente em que a aula decorre é essencial para existir êxito no processo ensino-aprendizagem.

A dimensão clima, segundo Siedentop (2008) engloba técnicas e aspetos de intervenção pedagógica do professor que possibilitem promover um clima positivo e favorável ao ensino e às aprendizagens dos alunos. Cabe ao professor a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizagem produtivo.



Segundo Pereira (2006, p.12) “a disciplina é o resultado do bom relacionamento interpessoal entre professores e alunos, do bom controlo da turma, da boa organização e de uma planificação ajustada que vá ao encontro das reais valências e dificuldades dos alunos”. Desde o início do ano letivo que tentámos promover um ambiente positivo, de maneira a incentivar os alunos para a prática da atividade física.

Muitas destas condições dependem do professor, da sua personalidade, das suas atitudes face à Educação Física e da imagem que transmite de si aos alunos. Outras relacionam-se com determinadas formas de atuação que facilitam a criação de um ambiente disciplinado, favorável à aprendizagem, que favorecem o ritmo e a harmonia da aula e reduzem os fatores perturbadores (Quina, 2009, p.109).

O 9.ºC era uma turma com alguns comportamentos de desvio e por isso, por vezes tínhamos de adotar estratégias para evitar as atitudes incorretas.

Para Quina, (2009, p.110-115) algumas das medidas preventivas dos comportamentos inapropriados são:

- ✓ Aproveitar ao máximo o tempo de prática;
- ✓ Definir regras de comportamento claras e fazê-las cumprir;
- ✓ Criar um clima de aula favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Na nossa perspetiva a boa ligação entre aluno e professor é essencial para potencializar a aprendizagem. Siedentop (2008, p.167) considera que as “boas relações interpessoais entre professores e alunos não podem estar fundamentadas somente no currículo estabelecido”.

Em conclusão e em relação a estas duas dimensões, nós professores esforçámo-nos por propiciar um clima de aula favorável, promovendo todos os fatores positivos no processo de ensino aprendizagem.

#### 2.4. Decisões de ajustamento

A aula de Educação Física é caracterizada pela incerteza e pela imprevisibilidade. Assim cabe ao professor reajustar a aula através da sua capacidade de ajustamento.

Ao longo de todo o ano letivo, fomos obrigados a realizar decisões de ajustamento, devido a inúmeras circunstâncias, tais como: condições climatéricas, número de alunos e o insucesso do exercício caso não esteja a atingir o objetivo definido, a simplificação ou a complexificação do exercício. Na fase inicial do Estágio

Pedagógico, estas decisões eram difíceis de aplicar, devido à inexperiência e à incapacidade de resolução das situações. Com o passar das aulas fomos pensando aquando do planeamento que outras estratégias podíamos optar para solucionar o problema, tornando assim essa tarefa mais fácil. As observações de aulas que fazíamos da nossa orientadora e de outros docentes da escola e as reflexões efetuadas no final de cada aula, permitiram-nos refletir e partilhar os diferentes pontos de vista com objetivo de melhorar as nossas características de cada professor estagiário, aula após aula.

Ao longo do Estágio Pedagógico existiram algumas decisões de ajustamento e todas as nossas preocupações centraram-se principalmente no desenvolvimento e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

### **3. Avaliação**

O ato avaliativo consiste em recolher e interpretar informações que os alunos retiveram durante um determinado período. Esta permite reconhecer as competências, os conhecimentos e as atitudes e, posteriormente, auxiliar os alunos a resolver as suas dificuldades.

Segundo o Dec. Lei nº 139/2012, de 5 de julho

“A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno (...) tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário” (Artigo 23º, ponto 1 e 2).

Como a avaliação é um fator regulador da aprendizagem, desenvolvemo-la em condições normais de aula. Durante o ano letivo, para os diversos momentos de avaliação, elaborámos e utilizámos instrumentos que permitissem identificar facilmente as dificuldades sentidas pelos alunos de forma a propiciar momentos favoráveis para a aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999), a função elementar do ato avaliativo é auxiliar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Assim as modalidades de avaliação adotadas foram as seguintes: formativa inicial, formativa, sumativa final e autoavaliação.

### 3.1. Avaliação Formativa Inicial

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do 3.º ciclo, a Avaliação Formativa Inicial:

“... é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.”

(Jacinto et. al, 2001, p. 22)

A avaliação formativa inicial permite ao professor:

- ✓ Agrupar os alunos, consoante o seu desempenho;
- ✓ Definir estratégias segundo as dificuldades dos alunos;
- ✓ Respeitar os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos;
- ✓ Planificar o ano letivo.

A avaliação formativa inicial foi efetuada no início do ano letivo e teve como principal objetivo diagnosticar os conhecimentos dos alunos, antes do início de cada UD, de maneira a auxiliar o planeamento das atividades por parte do professor.

Assim o Núcleo de Estágio, teve como base a grelha da avaliação formativa inicial, realizada para cada UD, de modo a identificar os conteúdos em que os alunos apresentavam maiores dificuldades/fragilidades e distribuir os alunos por níveis de desempenho. Estas grelhas foram bastante úteis e facilitaram o registo pois eram compostas por critérios bem definidos. Os níveis de desempenho eram “1 – não executa; 2 – executa e 3 – executa bem” (Apêndice III). Posteriormente, cada um destes níveis de desempenho correspondia a um grupo de nível: introdutório (1), elementar (2), avançado (3). O preenchimento foi feito através de uma observação direta. Nos jogos desportivos coletivos (Voleibol, Futsal, Basquetebol) foram utilizados exercícios, maioritariamente, situações de jogo (reduzido, condicionado, formal) de modo a tornar a aprendizagem próxima da realidade dessas modalidades. Contudo, em determinados momentos foi fundamental utilizar exercícios analíticos, de forma a melhorar os conteúdos técnico-táticos. Nos desportos individuais (Ginástica, Badminton) procedemos à exercitação dos gestos técnicos relativos a cada matéria, sempre o mais próximo possível do contexto real. Em relação aos testes do FITescola, estes foram avaliados no início de cada período para avaliar a aptidão física dos alunos e verificar se existiram melhorias.

Depois efetuámos uma análise da avaliação realizada e tendo sempre por base os objetivos do PNEF, seleccionámos os objetivos a atingir no final da UD para cada um dos níveis de desempenho dos conteúdos a abordar; as metodologias; definimos as estratégias de diferenciação pedagógica e por último a superação das dificuldades detetadas nos alunos, ajustando sempre o processo de ensino-aprendizagem a todos os alunos.

Este processo permite ao professor perceber o nível individual e geral da turma e se a turma está próxima ou distante do nível de desenvolvimento da sua faixa etária e das fases que têm que atravessar para alcançar os objetivos.

Em suma, a avaliação formativa inicial é a primeira tarefa a fazer para conseguir determinar o nível de conhecimento dos alunos.

### 3.2. Avaliação Formativa

O conceito de avaliação formativa foi introduzido por Scriven em 1967, tendo sido aplicado à avaliação das aprendizagens posteriormente em 1971 por Bloom. A avaliação formativa permite ajustamentos sucessivos durante o processo de ensino-aprendizagem (Allal, 1986, p.176).

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de junho, a avaliação formativa

“...assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

Segundo Allal (1986, p.179) na avaliação formativa deve dar-se primazia à função de regulação através da adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Ou seja, podemos dizer que a avaliação formativa, através de uma captação de informação, nos possibilita adequar e moldar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos.

Allal (1986, p.178) sugere uma sequência de fases, ditas essenciais, no desenvolvimento da avaliação formativa:

✓ “1. recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos”;

✓ “2. interpretação dessas informações numa perspetiva de referência

critério e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno”;

✓ “3. adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas”.

Optámos ao longo do ano letivo, por proceder a uma observação contínua e sistemática das aulas, o que nos possibilitou enquanto professores, reajustar constantemente o planeamento das UD e das aulas, verificar os possíveis erros e reorientar as estratégias ou estilos de ensino. Este processo possibilita ao aluno tomar consciência das suas dificuldades e todas as alterações tiveram como principal objetivo uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Assim a avaliação formativa de acordo com Fernandes (2007, p. 264), é uma avaliação interativa e participativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e está ligada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.

Para avaliar as aprendizagens do aluno (domínio psicomotor e cognitivo) e o comportamento do aluno (domínio sócio afetivo), utilizámos a grelha de avaliação intercalar/formativa fornecida pela escola (Apêndice IV). Estas observações correspondem à avaliação formativa fornecida aos diretores de turma a meio de cada período.

Em suma, a avaliação formativa é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre como principal finalidade a recolha de informações importantes para um reajuste, caso seja necessário, respeitando as particularidades e necessidades individuais dos alunos ou da turma no geral.

### 3.3. Avaliação Sumativa Final

De acordo com o Dec. Lei nº139/12 de 5 de julho, artigo 24º, ponto 4, "a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação". Esta pode ser interna, "... da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas" (alínea a) ou externa "... da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito" (alínea b).

Esta avaliação tem carácter final e pontual. É definida como avaliação sumativa final, porque sucede no final de um processo (de um semestre, de um ano, de um curso, etc) um balanço em que os alunos são classificados em função dos objetivos atingidos.

Procedemos à avaliação sumativa, no final das UD, através de uma observação direta da performance dos alunos. Nas modalidades coletivas abordadas (Voleibol, Basquetebol e Futsal), recorremos a situações de superioridade numérica e a situações de jogo reduzido ou formal. Nas modalidades individuais (Ginástica, Badminton e Atletismo) o objetivo era que o aluno em situações próximas da realidade, realizasse os gestos técnicos completos relativos a cada matéria.

Para a recolha dos dados utilizámos a grelha de avaliação formativa inicial, permitindo facilmente comparar os dados enfatizando as evoluções de todos os alunos da turma. Nesta grelha existiam 3 níveis de classificação (não executa ao nível 1 e 2, executa ao nível 3 e 4 e o executa bem ao nível 5).

Para as aulas de avaliação sumativa, como docentes já levávamos a grelha preenchida, visto que é um resultado de uma avaliação contínua e esta aula servia apenas para uma confirmação dos resultados. Depois de observar os dados, eram analisados os resultados obtidos, de modo a verificar se os alunos tinham atingido as aprendizagens que lhes foram propostas. Depois dessa “avaliação” reuníamos com o núcleo de estágio e com a nossa orientadora da escola, para conferir em conjunto as notas das turmas.

Foi bastante gratificante verificar as evoluções que existiram na maioria dos alunos e que nós professores, fomos atores principais a contribuir para esse processo. Enquanto docentes procurámos proporcionar uma avaliação justa, rigorosa e eficiente para todos os alunos.

#### 3.4. Autoavaliação

Passamos agora para a autoavaliação, que como o seu nome aponta, representa a avaliação feita pelo aluno a respeito de si próprio, através de uma reflexão dos conhecimentos adquiridos.

Assim, a autoavaliação é vista como a estratégia principal para a autorregulação do processo de aprendizagem pelo aluno, considerada como a tomada de decisões ponderadas e refletidas por parte do aluno sobre a sua aprendizagem, de forma a controlá-la e a encaminhá-la face aos objetivos previstos.

Assim, no final de cada período, aplicávamos às turmas um documento fornecido pela escola (Apêndice VI), permitindo desenvolver o sentido crítico dos alunos acerca do trabalho realizado, durante um determinado período de tempo. Tinha como finalidade fazer o aluno refletir acerca das suas atitudes e comportamentos, as suas dificuldades e também as aprendizagens alcançadas.

A grelha era composta por cinco níveis: MI (Muito Insuficiente); I (Insuficiente); S (Suficiente); B (Bom) e por fim MB (Muito Bom).


Essa mesma reflexão permite que os alunos se tornem reguladores e intervenientes diretos da própria aprendizagem.

### 3.5. Parâmetros e Critérios de avaliação

Os parâmetros e critérios de avaliação desempenham um papel central quer nas tarefas avaliativas realizadas pelo professor, quer nas tarefas avaliativas realizadas pelo aluno (autoavaliação), na medida em que pressupõem o confronto entre as ações desenvolvidas na exploração de uma determinada tarefa e os seus critérios de realização (Jorro, 2000).

Os parâmetros e critérios de avaliação assumem uma grande importância quer para os alunos, aquando do preenchimento da autoavaliação quer para os professores, quando procedem à avaliação dos alunos.

No início do ano letivo foram dados a conhecer os critérios de avaliação específicos de Educação Física, partilhados por todos os professores que lecionam a disciplina, para os 8º e 9º anos. (Figura 1)

 **RUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARQUÊS DE MARIALVA**  
**COLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA - CANTANHEDE**

**CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA -**  
**8º/9º Anos - 2018/2019**

DOMÍNIOS		Perfil de Aprendizagens Específicas	INSTRUMENTOS	PONDERAÇÃO	
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS (80%)		Conhece e aplica as ações inerentes às várias modalidades.	Fichas de avaliação prática	60%	80%
		Conhece e aplica os regulamentos das várias modalidades.	Fichas de avaliação/Trabalhos escritos	20%	
APRENDIZAGENS DE CARÁTER TRANSVERSAL (20%)	Comportamento	<b>1. Cumpre as regras de sala de aula;</b> - Ouve e respeita as opiniões dos outros; - Intervém oportunamente na sala de aula; - Respeita colegas e professor; - Cumpre as regras de higiene.	Grelhas de registo	2%	18%
	Responsabilidade	<b>1. Traz sempre o material necessário para a aula;</b> <b>2. É pontual;</b> <b>3. Participa/trabalho de aula;</b>		2%	
	Organização	- <b>Organização</b> (coopera/ajuda e conserva o material de trabalho)		4%	
	Compreensão e expressão em língua portuguesa	- Comunica oralmente e por escrito com clareza e correção.		1%	
	Utilização das TIC	- Utiliza técnicas diferenciadas nos domínios da informação e comunicação.		3%	
				1%	2%

**Figura 1 – Critérios e Parâmetros de avaliação de Educação Física**

Assim, a classificação final de Educação Física corresponde a uma média dos dois domínios: conhecimentos e capacidades específicas (80%) e aprendizagens de carácter transversal (20%).

Ainda que os critérios apresentados anteriormente sejam perceptíveis, é importante salientar que nós professores, devemos clarificar no início de cada UD os critérios aos alunos, contribuindo para uma avaliação transparente.

### 3.6. Justificação das Opções Tomadas

“A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. (...) É necessário voltar atrás, rever o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente.” (Zabalza, 2004, p.137)

O trabalho docente, com ênfase na mestria, implica constantemente, uma atitude crítica e reflexiva, como o autor anterior refere. Os professores devem interrogar-se quotidianamente, sobre o que ensinam, a maneira como ensinam e os objetivos que utilizam, tendo sempre como intenção possibilitar um processo de ensino aprendizagem eficiente, desenvolvendo novas aprendizagens nos seus alunos.

Desta forma, procurámos desde as primeiras aulas averiguar quais eram os pontos fortes e fracos da turma, tentando adotar metodologias de ensino adequadas aos conteúdos, aos objetivos, ao nível de desempenho, à autonomia e à turma em si. Tentámos promover a diferenciação pedagógica da aprendizagem, assumindo uma atitude inclusiva perante todos os alunos. No entanto, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, foram tomadas algumas decisões de ajustamento, ao nível do planeamento, da realização e da avaliação. Estas decisões permitiram a nossa evolução ao nível das competências profissionais.

Quanto ao planeamento as principais dificuldades estavam relacionadas com o plano de aula, devido ao espaço reduzido e ao grande número de alunos.

Nas modalidades coletivas, dirigimos a nossa atenção para situações de jogo formal e reduzido com ou sem condicionalismos ajustados às habilidades dos alunos, proporcionando uma aplicação contínua de todos os conteúdos em situações, o mais perto possível da realidade do jogo.

Nas modalidades individuais, demos ênfase à diferenciação pedagógica, para possibilitar o sucesso, pois cada grupo de alunos tinha um grupo específico de fragilidades que só conseguiram ser ultrapassadas usando estratégias específicas de acordo com os seus níveis de desempenho. Foi valorizada a autonomia e a criatividade dos alunos.



De acordo com a modalidade e o nível dos alunos selecionámos os estilos de ensino segundo os propostos por Mosston & Ashworth, (2008). No início foram utilizados os estilos de comando e de tarefa, possibilitando um uso eficiente de tempo e evoluções rápidas na aquisição de conhecimentos. Depois, fomos observando melhor as características da turma e optámos pelo estilo de ensino de descoberta guiada, dando maior controlo e poder de decisão ao aluno, potencializando a aprendizagem de todos, quer através de informação transmitida pelos colegas de turma, como por estratégias que permitissem ao aluno procurar a solução exigida na tarefa.

Sentimos necessidade também de ajustar as atividades de acordo com a intensidade, complexidade e duração. Se verificássemos que as tarefas estavam demasiado acessíveis, aplicávamos nova tarefa ou aumentávamos a intensidade da mesma. Quando os alunos estavam empenhados em determinada tarefa, adquirindo aprendizagens significativas, optávamos por aumentar a duração da mesma.

Todos estes ajustamentos, estavam relacionados com os objetivos da aula e eram pensados favorecendo sempre as aprendizagens dos alunos.

Por último quanto à avaliação, a principal dificuldade foi criar juízos de valor sobre o que observámos no aluno. Para facilitar este processo elaborámos grelhas acessíveis e eficientes.

Em conclusão, aproveitamos para realçar que todas estas fragilidades, centraram-se no aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem, indo ao encontro dos objetivos definidos inicialmente e que estas dificuldades, ajudaram o nosso crescimento enquanto profissionais de Educação Física.

#### 4. Questões Dilemáticas

No decorrer do Estágio Pedagógico, foram surgindo alguns dilemas ao nível da intervenção pedagógica, no lecionamento da Educação Física.

Um dos nossos primeiros dilemas manifestou-se na fase de planeamento, na elaboração dos planos de aula, aquando da seleção dos exercícios que proporcionassem um maior tempo de empenhamento motor, evitando comportamentos disruptivos. Assim a questão era se seria preferível aplicar os exercícios analíticos ou jogos reduzidos.

Então, ao longo das aulas, preferimos abordar os conteúdos das modalidades coletivas, através de situação de jogo reduzido e quando achávamos necessário propúnhamos exercícios analíticos, para aperfeiçoar as capacidades técnicas ou técnico-táticas. “Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada

matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” de acordo com o PNEF (2001, p.23). Tivemos como preocupação dar autonomia e responsabilidade aos alunos, mantendo sempre um acompanhamento de toda a turma, evitando comportamentos disruptivos, desmotivação e desorganização durante a aula.

Um outro dilema que nos surgiu foi a criação de grupos homogêneos ou heterogêneos. A minha principal dúvida era se seria mais vantajoso criar grupos homogêneos promovendo o ensino por níveis, ou se heterogêneos desenvolvendo um ensino inclusivo. Quando optava por formar grupos heterogêneos, os alunos com mais habilidades ficavam desmotivados, tinham comportamentos de desvio e não evoluíam e os alunos com menos habilidades ficavam “chateados” porque não se sentiam bem naquele grupo. Assim, depois de uma análise com a orientadora da escola, optámos por criar grupos homogêneos em algumas matérias, favorecendo os progressos dos alunos dos diversos níveis.

Uma outra dúvida foi a formação de grupos, se deixar ao critério dos alunos ou ser o professor a criar os grupos. Se o nosso objetivo é a criação de grupos heterogêneos o mais seguro é ser o professor a formar os grupos, caso contrário, os alunos agrupam-se por afinidade. Depois da utilização dos diferentes métodos de organização e formação de grupos, concluímos que devemos aplicar de acordo com as características de cada turma e de acordo com a matéria.

Outra questão que nos suscitou algumas dúvidas, foi qual o tipo de aquecimento para usar nas aulas de Educação Física? aquecimento geral ou específico?

Segundo as orientações da nossa Orientadora da escola, optámos por realizar um aquecimento que fosse composto, numa parte inicial, por exercícios de ativação geral, e posteriormente, por exercícios específicos da modalidade a ser abordada. Assim, esta dinâmica foi originando uma rotina de aquecimento, diminuindo o tempo de instrução e aumentando o tempo efetivo de prática. Ficou também determinado que, cada dia era um aluno diferente a “comandar” o aquecimento, ficando apenas o docente a supervisionar.

A última dificuldade estava relacionada com a avaliação. No início do Estágio, as maiores fragilidades estavam relacionadas com a quantidade de alunos para observar, a identificação dos alunos, o tempo disponível para a avaliação e os parâmetros de avaliação. Ou seja, tivemos que aperfeiçoar as estratégias de observação. Também relacionado com este tópico, tivemos de selecionar os erros pelo seu grau de

importância. Através das reuniões com a nossa Orientadora da escola, tivemos consciência que devíamos optar por uma postura autoritária, não dando espaço para brincadeiras. Com o passar do tempo, eles foram-se apercebendo que por vezes existiam alguns momentos de descontração, mas tinham momentos em que era para trabalhar respeitando e cumprindo sempre com as tarefas propostas pelo professor. Esta dinâmica propiciou e valorizou a relação entre professor e aluno. Durante este processo de reflexão, tivemos em consideração as sugestões das Orientadoras da Escola e da Faculdade e do meu colega estagiário.

Contudo, apesar das dificuldades, julgo que superei as minhas expectativas, tendo consciência que existem alguns aspetos que terão de ser melhorados e enriquecidos.

## **Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar**

No âmbito da área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar, foi-nos proposto realizar o acompanhamento de um professor da escola que desempenhasse tarefas de Diretor da Escola, Diretor de Turma, Coordenador de Departamento, Subcoordenador de Grupo ou similar, Coordenador de projeto existente na escola, Coordenador do Desporto Escolar, selecionado em função do nosso interesse, da compatibilidade com os horários de trabalho e da aceitação por parte do professor a acompanhar. Assim, acompanhámos e assessorámos a nossa Orientadora da Escola, DT do 9.ºB da EBMM.

Segundo o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva no artigo 89.º, a designação para o cargo de Diretora de Turma deverá recair num professor profissionalizado e com formação especializada em organização e desenvolvimento curricular. Este professor tem que pertencer ao quadro do agrupamento, lecionar a totalidade da turma, garantir a continuidade de acompanhamento pedagógico e revelar uma boa capacidade de relacionamento. Sempre que possível, deverá ser designado Diretora de Turma o professor que no ano anterior tenha exercido tais funções na turma a que pertença a maioria dos alunos.

Esta assessoria permitiu-nos perceber que o cargo de Diretor de Turma é um cargo muito trabalhoso, que envolve muitas burocracias, que é importante existir uma boa ligação com os restantes professores do Conselho de Turma, pois é fundamental o trabalho colaborativo entre todos. A Diretora de Turma é, também, um elo de ligação entre a escola e a família.

Particpei ativamente nas diversas funções atribuídas ao Diretor de Turma, destacando algumas das tarefas efetuadas: justificação de faltas; reuniões com os Encarregados de Educação; preparação das reuniões do Conselho de Turma (inicial, intercalar e final); estabelecimento do contacto via correio eletrónico (Diretora de Turma – Encarregado de Educação); envio de cartas registadas devido às inúmeras participações disciplinares; atualização do dossiê de turma. Fui sempre assídua e pontual, realizei sempre as tarefas que me foram propostas e participei sempre em todas as atividades desenvolvidas.

Com o término da função de assessoria ao cargo de Diretor de Turma, concluímos que adquirimos muitos conhecimentos que, no futuro, serão bastante úteis para assegurar este cargo. Foi sem dúvida um processo muito importante para a prática docente.

### **Área 3 - Atividades de Projetos e Parcerias Educativas**

Este ponto está relacionado com as atividades do Estágio Pedagógico que foram organizadas, planificadas e desenvolvidas, que nos possibilitaram desenvolver aptidões organizativas de eventos.

No âmbito da área 3 – Projetos e Parcerias Educativas, o Núcleo de Estágio realizou duas atividades para promover o gosto pela Educação Física. A primeira atividade realizada intitulou-se *Dia Europeu do Desporto Escolar* e tinha como objetivo fulcral mostrar algumas das modalidades praticadas no Desporto Escolar, existentes na escola, promovendo assim, uma manhã dedicada à realização de atividades no Parque São Mateus.

A segunda atividade foi a *Caminhada Solidária* que tinha como finalidade ajudar um aluno da EBMM, com problemas de saúde através das verbas recolhidas. O planeamento, a organização e o controlo da atividade foram tarefas exigentes. Foi extremamente importante o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes da escola. Contudo, não nos cingimos apenas a estas atividades, colaborámos também em projetos relacionados com o Desporto Escolar – corta-mato da escola e organização de eventos de Voleibol.

Deste modo, consideramos que as organizações das diversas atividades no âmbito do Estágio Pedagógico foram muito enriquecedoras, visto que nos ajudaram a entender como funciona todo o processo para a elaboração de um evento desportivo nas escolas e desenvolvendo também as nossas competências profissionais, sociais e

peçoais. Ficamos também muito agradecidos por toda a colaboração constante do grupo de EF e de alguns elementos da comunidade escolar pelo apoio e disponibilidade.

#### **Área 4 – Atitude Ético-Profissional**

De acordo com Ribeiro-Silva, Fachada e Nobre (2018, p.50):

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

Ao entrar numa escola, como estagiários, o nosso principal objetivo é aplicar os conhecimentos adquiridos, em função das aprendizagens dos alunos. Deste modo, enquanto profissional, tive uma participação ativa na vida escolar tanto em reuniões de departamento, como de grupo disciplinar e de núcleo de estágio. Mantivemo-nos sempre dispostos a colaborar com os alunos, com os professores e com todos os elementos da comunidade educativa. Ajudámos todos os professores de Educação Física, na aplicação dos testes FITescola e a inserir os dados na plataforma, pois apenas uma minoria aplicava às suas turmas. Foi uma tarefa muito bem-sucedida e surtiu efeito porque os professores no 2º e 3º período, voltaram a aplicar às suas turmas. O trabalho de equipa entre o Núcleo de Estágio permitiu desenvolver um bom trabalho durante todo o ano letivo.

Estivemos presentes nas aulas da disciplina de Dança e Educação Cívica. Participámos e colaborámos no planeamento e na organização de algumas atividades, tais como a Festa de Natal, o Corta-Mato e o Desporto Escolar. Importa ainda referir que a assiduidade e pontualidade estiveram presentes ao longo de todo o ano letivo.

Além disso, ainda tivemos a oportunidade de lecionar diversas aulas de Expressão Física e Motora do 1.º Ciclo na Escola 1.º CEB Marquês de Marialva em Cantanhede, do 1.º ano ao 4.º ano, com a duração de 30 minutos cada. No primeiro dia foram atividades rítmicas e expressivas, atividades de deslocamento e equilíbrio, atividades de perícia e manipulação, ginástica e jogos pré-desportivos. No segundo dia, realizaram atividades de exploração da natureza (orientação no espaço) no Parque Verde da Cidade.

Esta experiência foi bastante enriquecedora, porque permitiu-nos conhecer uma realidade diferente da que normalmente estávamos habituados.

No que diz respeito à nossa autoformação, participámos em diversos eventos formativos, tais como: Ação de formação de Fitescola (anexo I); Ação de Formação – Educação Física de Qualidade: o exemplo Australiano; Oficina de Ideias de Educação Física (anexo II) e por último, o VIII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (anexo III). Todas estas formações foram enriquecedoras, visto que nos possibilitaram alcançar novas capacidades e competências muito importantes para a nossa intervenção enquanto profissionais.

Contudo e apesar das dificuldades, evoluímos no que diz respeito à formação pessoal e profissional. Consideramos que, no decorrer do Estágio Pedagógico, assumimos sempre uma atitude de cordialidade e respeito com todos os envolventes da ação educativa, seguindo os procedimentos que a escola defende. Sentimo-nos muito gratos pelas aprendizagens obtidas neste ano letivo.

### CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

**Perceção de Disciplina/Indisciplina dos alunos do Concelho de Cantanhede: estudo comparativo entre géneros**

**Perception of discipline/indiscipline of students of the Municipality of Cantanhede: a comparative study between genders**

**Perception de discipline/indiscipline des élèves dans la région de Cantanhede: étude comparative entre genres**

Lara Madeira Baptista  
LaraBaptista95@hotmail.com  
Universidade de Coimbra  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Coimbra, Portugal

**Resumo:** Este estudo teve como principal objetivo verificar a perceção dos alunos, no que diz respeito aos comportamentos de indisciplina nas aulas Educação Física e perceber se existem diferenças em função do género e do ciclo de ensino dos alunos. A amostra é constituída por um total de 312 alunos, 149 alunos da Escola Básica Marquês de Marialva (77 do género masculino e 72 do género feminino) e de 163 alunos da Escola Secundária Lima de Faria (78 do género masculino e 85 do género feminino), ambas do Concelho de Cantanhede. Os alunos têm idades compreendidas entre os 12 e 18 anos. Através dos resultados obtidos, podemos concluir que existem diferenças significativas nos comportamentos de indisciplina quando relacionadas com o género e ciclo de ensino da amostra.

**Abstract:** The study aimed to verify the perception of students with regard to disruptive behaviours in class Physical Education and see if there are differences according to gender and students education cycle. The sample consists of a total of 312 students, 149 students of Primary School Marquês Marialva (77males and 72 females) and 163 secondary students of Lima Faria (78males and 85 females), both from Municipality of Cantanhede. Students are aged between 12 and 18 years. Through the results, we can conclude that there are significant differences in the behaviour of indiscipline when related to gender and sample teaching cycle.

**Résumé:** Cette étude a eu comme principal objectif de vérifier la perception des élèves, en ce qui concerne les comportements d'indiscipline dans les cours d'Education Physique et Sportive et comprendre s'il existe des différences en fonction du genre et du cycle d'enseignement des élèves. L'échantillon est composé d'un total de 312 élèves, 149 élèves de l'Ecole Primaire Marquês de Marialva (77 du genre masculin et 72 du genre féminin) et de 163 élèves de l'Enseignement Secondaire Lima de Faria (78 du genre masculin et 85 du genre féminin), tout deux du Comté de Cantanhede. Les élèves ont entre 12 et 18 ans. A travers les résultats obtenus, nous pouvons conclure qu'existent des différences de comportements d' indiscipline lorsqu'en lien avec le genre et le cycle d'enseignement de l'échantillon.

**Palavras-chave:** Indisciplina. Género. Ciclo de Ensino. Educação Física

**Keywords:** Indiscipline. Gender. Teaching cycle. Physical Education.

**Mots-clé:** Indiscipline. Genre. Cycle d'éducation. Education Physique et Sportive.

## **1. Introdução**

O aprofundamento do tema-problema está inserido no Relatório de Estágio do segundo ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Realizámos este estudo com a participação de um total de 312 alunos, 149 da Escola Básica Marquês de Marialva e de 163 da Escola Secundária Lima de Faria, ambas do Concelho de Cantanhede. Este trabalho consiste em, primeiramente, verificar a perceção dos alunos, no que diz respeito aos comportamentos de indisciplina nas aulas Educação Física e perceber se existem diferenças em função do género e do ciclo de ensino dos alunos. Assim aplicámos os questionários aos alunos das escolas mencionadas anteriormente.

### **1.1. Pertinência do estudo**

Durante o Estágio fiquei a desempenhar a assessoria ao cargo de Diretor de Turma (tarefa de gestão intermédia) da nossa orientadora da escola onde ocorreram muitos casos de participações disciplinares por parte de professores e de auxiliares da ação educativa. Esses comportamentos de indisciplina tidos por alunos de ambos os géneros, despertou algum interesse em percebermos se estes diferem em função do género e do ciclo de ensino dos alunos.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Disciplina/Indisciplina**

A educação é a base para a formação dos alunos, ou seja, a escola é a entidade responsável pela transmissão de saberes. Nos últimos anos, e cada vez com mais frequência os alunos não obedecem nem respeitam os professores. Cada vez mais ouvimos falar em falta de regras, falta de envolvimento dos pais e ocorrências de comportamentos indisciplinados que por sua vez, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Estrela (2002, p.17), quando nos referimos ao conceito de disciplina, temos como hábito dar ênfase ao sofrimento e aos desvios comportamentais originados das sanções aplicadas ao não cumprimento das regras. Como consequência o conceito adquiriu um sentido negativo.

Castro (2010) refere que um sujeito indisciplinado é aquele que em princípio apresenta comportamentos desviantes de acordo com uma norma, explícita ou implícita,



sancionada nas escolas ou na sociedade.

Para Garcia (1999, p.101-108) a origem da indisciplina pode assumir-se como externa ou interna à escola. A indisciplina é um conjunto de ações e procedimentos realizados em contexto de aula, que prejudicam o normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas e podem ser encorajados por diversos fatores sejam eles familiares, escolares ou do próprio aluno.

O conceito de indisciplina é suscetível de inúmeras interpretações. As aceções que são atribuídas à palavra, segundo diversos autores são predominantemente negativas.

## 2.2. Indisciplina no contexto escolar

Carita e Fernandes (2002, p.15) afirmam que “a indisciplina perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente têm que se confrontar”, comprometendo assim a relação entre professor e aluno. As situações de indisciplina correspondem aos momentos em que os alunos questionam acerca da autoridade e do poder do professor, colocando em causa a relação entre ambos.

Devido à complexidade da problemática disciplina/indisciplina no contexto escolar, Amado (2000, p.6), sugere que se deva separar o conceito de indisciplina por disciplinas, “como se falássemos de disciplinas (no plural) diferentes pela sua natureza intrínseca e não de uma só”.

## 2.3. Fatores de indisciplina

Como diversos autores referem é importante saber os fatores que podem fomentar a indisciplina.

Afonso (1991) aponta possíveis causas que favorecem o desenvolvimento da indisciplina na escola, tais como: a heterogeneidade existente nas turmas, os currículos escolares pouco motivadores, a má relação entre a escola e família, a falta de formação didático-pedagógica dos professores e também a falta de perspetivas de futuro por parte dos alunos.

Amado (2001) indica diversos fatores internos e externos que poderão originar os comportamentos de indisciplina:

- ✓ Fatores de ordem social e políticos (interesses diferentes);
- ✓ Fatores de ordem familiar (valores do seio familiar distintos dos incutidos da escola e problemas familiares);

- ✓ Fatores institucionais formais (matérias que não vão ao encontro dos interesses de alguns alunos);
- ✓ Fatores pessoais do professor (princípios, estilos de autoridade, expectativas);
- ✓ Fatores pessoais do aluno (entusiasmo, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de estudo, história pessoal atribulada e carreira académica, autoconceito, idade, género, problemas patogénicos).

Os fatores de indisciplina estão relacionados não só com os alunos, mas também com um conjunto de elementos que envolvem o professor e toda a comunidade educativa.

Assim, os fatores de indisciplina estão relacionados com o professor e a gestão da sala de aula, com o próprio aluno e outros fora do contexto escolar. Segundo Estrela, (2002, p.13), a indisciplina “é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino. Ela é também um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”.

Assim, podemos concluir que a indisciplina é um dos mais antigos e persistentes obstáculos encontrados nas escolas.

#### 2.4. Indisciplina na Educação Física

Através do estudo de Ferreira (2005) o autor concluiu que as aulas de Educação Física são consideradas como uma das, se não a, preferida e a mais desejada das que compõem o currículo escolar por diversos alunos.

Como a Educação Física é uma disciplina maioritariamente prática, o professor deve desde início estabelecer as regras, para que as aulas sejam favoráveis e que exista um ambiente propício à aprendizagem.

A Educação Física é talvez a disciplina mais propícia para os comportamentos de indisciplina visto que é a que exige maior contacto entre professor e aluno, e é a disciplina que concede aos alunos uma autonomia mais elevada.

#### 2.5. Indisciplina de acordo com o género e ciclo de ensino

De acordo com os resultados apresentados por Campos (2014), no estudo das representações de alunos do 3.º ciclo, o autor conclui que esta problemática difere em função de género e da faixa etária.

Para evitar esses mesmos comportamentos de desvio, é fundamental que este tema seja

abordado desde os primeiros anos de escolaridade, lutando para que estes aceitem as regras que lhes são impostas e desenvolvam atitudes de respeito perante toda a comunidade escolar. De acordo com Carita & Fernandes (2002) quanto mais tarde se intervier, mais difícil se torna resolver a situação.

### **3. Objetivo**

#### **3.1. Objetivo Geral**

O objetivo geral do estudo é verificar a perceção dos alunos, no que diz respeito aos comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física.

#### **3.2. Objetivos específicos**

Segundo o objetivo geral, definimos dois objetivos mais específicos.

- ✓ Perceber a visão dos alunos em relação à (in)disciplina, concretamente sobre o entendimento conceptual e as atitudes e práticas dos respetivos professores, em função do género dos alunos – masculino e feminino;
- ✓ Perceber a visão dos alunos em relação à (in)disciplina, concretamente sobre o entendimento conceptual e as atitudes e práticas dos respetivos professores, em função do ciclo de ensino dos alunos – 3.º ciclo e ensino secundário.

### **4. Metodologia**

#### **4.1. Participantes**

Participaram neste estudo 312 alunos, 149 alunos da escola Básica Marquês de Marialva e 163 alunos da escola Secundária Lima de Faria, ambas do Concelho de Cantanhede. Esta foi dividida por género (masculino e feminino) e por ciclo de ensino (3.º ciclo e secundário).

Existem 155 alunos do género masculino (49,7%) e 157 do género feminino (50,3%). Na Escola Básica existem 72 alunos do género feminino (48,3%) e 77 do género masculino (51,7%). Na Escola Secundária Lima de Faria existem 85 alunos do género feminino (51,2%) e 78 do género masculino (47,9%).

Existem 213 alunos do 3.º ciclo (62,3%) e apenas 99 alunos no ensino secundário (31,7%).

Os participantes têm idades compreendidas entre os 12 e 18 anos. 28 alunos com doze anos (9%), 53 com treze anos (17%), 84 com treze anos (26,9%), 94 com quinze anos (30,1%), 34 com dezasseis anos (10,9%), 10 com dezassete anos (3,2%) e 9 com dezoito anos (2,9%).

#### 4.2. Instrumentos

O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário realizado aos alunos de ambas as escolas - Questionário Indisciplina em Contexto Escolar – Alunos (Q-ICEa) de Monteiro, G. & Ribeiro Silva (2019) (Apêndice VII).

O questionário é baseado em questões de resposta fechada, evitando a dispersão dos participantes e ao mesmo tempo facilita o tratamento e análise da informação. É também composto por uma questão de resposta aberta.

O questionário apresenta-se estruturado em 4 grandes partes (A, B, C e D). A primeira parte (A) diz respeito aos dados pessoais do aluno; na segunda parte (B) pretende-se perceber o ponto de vista dos alunos acerca dos conceitos de Disciplina e Indisciplina; a terceira parte (C) remete-nos para a Disciplina e Indisciplina em Contexto Escolar e a última parte (D) está relacionada com a Indisciplina em Contexto Escolar e género do aluno. A parte (D) inclui a questão aberta, sendo que o questionário tem um total de 186 questões.

#### 4.3. Procedimentos

Antes da recolha dos dados, foram enviados ofícios para solicitar autorização às Direções de ambas as escolas para realizar os questionários aos alunos o que foi aceite. Pedimos ajuda ao Grupo de Recrutamento de Educação Física, que imediatamente aceitou colaborar no estudo. Optámos por deixar ao critério de cada professor de Educação Física a escolha de uma turma que lecionasse para aplicar o questionário.

Os questionários foram entregues aos professores de Educação Física em envelopes e a sua aplicação foi realizada entre o dia 11 e 15 de março, nas respetivas aulas de Educação Física na Escola Básica Marquês de Marialva, enquanto na escola Secundária Lima de Faria os questionários foram aplicados entre o dia 11 e 22 de março. A recolha dos dados foi efetuada nas duas escolas, durante o 2º Período.

Antes de entregar os questionários aos alunos, todos foram informados que o questionário era anónimo e confidencial. Foram também alertados que os resultados apenas seriam usados para investigação (fim académico). Pedimos também que fossem sinceros a responder e que não existiam respostas corretas ou erradas.

Depois de inserir todos os dados no programa Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 25, procedemos ao tratamento e análise dos resultados obtidos através de procedimentos de estatística descritiva (frequências relativas e absolutas e médias) e estatística inferencial na questão 11 e 12.

Na questão 9 optámos por constituir uma zona de concordância com os parâmetros “Concordo” e “Concordo totalmente” e uma zona de discordância com os “Discordo” e “Discordo totalmente”. Quanto às possibilidades de resposta na questão 11 eliminámos o “Não sei/Não respondo”, ou seja, o que falta para os 100%, mantendo o “Pouco Influente” e “Muito Influente”.

Depois de aplicar o teste Kolmogorov-Smirnov verificou-se a não existência de normalidade recorrendo assim à utilização de testes não paramétricos, neste caso o Teste Mann Whitney para amostras independentes, para perceber se existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros e entre ciclos de ensino. Estes testes aferem a hipótese nula. A hipótese nula é sempre uma afirmação de igualdade, neste caso, entre géneros e ciclos de ensino. É de salientar que para haver diferenças estatisticamente significativas é necessário que o nível de significância seja  $p < 0,05$ , tal como é preconizado para estudos na área das ciências sociais. Este valor significa que se assume como margem de segurança 5% de hipóteses de erro, ou visto por outro ângulo, 95% de hipóteses de estarmos corretos.

## 5. Apresentação dos resultados

Apresentamos de seguida, os resultados alcançados através do estudo referente à estatística descritiva e inferencial através do uso de tabelas tornando mais clara a informação obtida.

"Já repetiste algum ano?"		Sim	Não	Total
Género	Masculino	29	126	155
	Feminino	20	137	157
Total		49	263	312

Tabela 1 - Dados relativos à frequência da questão (A5) "Já repetiste algum ano?"

Podemos concluir que 263 dos alunos nunca reprovaram ou seja, (84%), e 49 alunos reprovaram pelo menos um ano (16%). Em relação ao género que tem mais frequência em reprovação, destacamos o masculino com 29 alunos (19%), enquanto apenas (13%) do género feminino reprovaram.

"Quantas vezes?"		0	1	2	3	Total
Género	Masculino	126	20	9	0	155
	Feminino	137	17	2	1	157
Total		263	37	11	0	312

Tabela 2 - Frequência por anos de reprovação

Com base na tabela 3, podemos destacar que a reprovação apenas em um ano é o valor com frequência mais elevada (11.9%). 11 alunos reprovaram duas vezes (9 rapazes 5.8% e 2 raparigas 1.3%) e apenas uma rapariga (0.6%) reprovou três vezes.

## B – SIGNIFICADO DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

### 9.1. “A disciplina tem como objetivos...”

Masculino	Zona de Discordância	Nem concordo nem discordo	Zona de Concordância
a - Possibilitar alcançar os obj. propostos pelo prof.	5,10%	14,20%	80,60%
b- Evitar que aconteçam perturbações nas aulas	7,10%	16,10%	73,70%
c - Corrigir maus comportamentos	3,80%	21,90%	74,20%
d - Castigar maus comportamentos	13,00%	31,60%	55,50%

**Tabela 3 - Objetivos da disciplina de acordo com o género Masculino**

Feminino	Zona de Discordância	Nem concordo nem discordo	Zona de Concordância
a - Possibilitar alcançar os obj. propostos pelo prof.	0,60%	17,20%	82,10%
b- Evitar que aconteçam perturbações nas aulas	2,50%	13,40%	84,00%
c - Corrigir maus comportamentos	5,80%	14,60%	79,60%
d - Castigar maus comportamentos	17,80%	24,80%	57,30%

**Tabela 4 - Objetivos da disciplina de acordo com o género Feminino**

3.ºciclo	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
	Zona de Discordância		Nem concordo nem discordo		Zona de Concordância	
a - Possibilitar alcançar os obj. propostos pelo prof.	0,00%	2,70%	20,60%	14,40%	79,40%	82,90%
b- Evitar que aconteçam perturbações nas aulas	3,00%	7,20%	14,70%	12,60%	82,30%	80,20%
c - Corrigir maus comportamentos	4,90%	3,60%	13,70%	20,70%	81,30%	75,70%
d - Castigar maus comportamentos	12,70%	11,70%	26,50%	27,00%	60,80%	61,20%

**Tabela 5 - Objetivos da disciplina de acordo com género dos alunos do 3.ºciclo**

Ensino Secundário	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
	Zona de Discordância		Nem concordo nem discordo		Zona de Concordância	
a - Possibilitar alcançar os obj. propostos pelo prof.	1,80%	11,40%	10,90%	13,30%	87,30%	75,00%
b- Evitar que aconteçam perturbações nas aulas	1,80%	6,80%	10,90%	25,00%	87,30%	68,20%
c - Corrigir maus comportamentos	7,30%	4,50%	16,40%	25,00%	76,30%	70,50%
d - Castigar maus comportamentos	27,30%	15,90%	21,80%	43,20%	50,90%	40,90%

**Tabela 6 - Objetivos da disciplina de acordo com o género dos alunos ensino secundário**

Os alunos quando questionados sobre os objetivos da disciplina, responderam com mais frequência à zona de concordância em todas as alíneas.

O género masculino concorda ou concorda totalmente com o *possibilitar alcançar os objetivos previstos pelo professor* (80,60%); enquanto o género feminino concorda ou concorda totalmente com *evitar que aconteçam perturbações nas aulas* (84,0%).

Os rapazes do 3.º ciclo referem-se à zona de concordância, com o *possibilitar alcançar os objetivos previstos pelo professor* (82,90%); já as raparigas do 3.º ciclo referem-se à zona de concordância *com evitar que aconteçam perturbações nas aulas* (82,30%).

Os rapazes do ensino secundário concordam ou concordam totalmente com o *possibilitar alcançar os objetivos previstos pelo professor* (75%); já as raparigas do ensino secundário apresentam na sua zona de concordância o *possibilitar alcançar os objetivos previstos pelo professor* e o *evitar que aconteçam perturbações nas aulas*, ambos com (87,30%).

Ainda na zona de concordância todos os alunos atribuem menor importância a *castigar os maus comportamentos* (57,30%) para o género feminino e (55,50%) para o género masculino; no 3.º ciclo os alunos do género masculino (61,20%) e o género feminino (60,80%), no ensino secundário, o género masculino (40,90%) e o género feminino (50,90%).

Ou seja, em relação à zona de concordância, os resultados de acordo com o género na globalidade da amostra e os resultados de acordo com o género dos alunos nos ciclos de ensino são idênticos.

Quanto à zona de discordância (discordo e discordo totalmente) verificámos que existe um maior grau de concordância, de acordo com o género na globalidade da amostra e de acordo com os géneros dos alunos nos ciclos de ensino no item *castigar maus comportamentos* em que o género feminino apresenta um valor de (17,80%) e o masculino de (13%), no 3.º ciclo os rapazes apresentam um valor de (11,70%) e as raparigas de (12,70%); já no ensino secundário, o género masculino apresenta um valor de (15,90%) e o género feminino de (27,30%).

## C –DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

### 11. “A indisciplina deve-se a... – Género

Género	Total		Feminino		Masculino		Sig
	M. Influyente	P. Influyente	M. Influyente	P. Influyente	M. Influyente	P. Influyente	
Item A- Questionamento, pelos alunos, da autoridade/poder dos professores	40,30%	27,70%	44,60%	22,90%	35,90%	32,70%	.228
Item B- Demasiado tempo que os alunos passam na escola	40,40%	37,50%	40,10%	42,70%	40,60%	32,30%	.019*
Item C- Aulas desajustadas aos alunos com insucesso escolar	39,40%	30,80%	46,50%	24,80%	32,30%	36,80%	.271
Item D- Modelos de ensino iguais para todos	40,70%	29,20%	39,50%	30,60%	41,90%	27,70%	.738
Item E- Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	46,80%	29,20%	50,30%	28,00%	43,20%	30,30%	.785
Item F- Regras escolares (regulamentos) pouco claras ou que nem existem	32,10%	44,20%	29,90%	50,30%	34,20%	38,10%	.952
Item G - Não seguir o mesmo critério na aplicação das regras definidas pela escola	49,50%	21,50%	51,00%	23,60%	48,10%	19,50%	.164
Item H- Modelos de ensino iguais para todos	50,30%	28,70%	56,10%	24,50%	44,50%	32,90%	.472
Item I - Heterogeneidade das turmas	45,20%	38,80%	49,00%	38,90%	41,30%	38,70%	.024*
Item J- Dimensão das turmas	41,30%	33,70%	41,40%	33,80%	41,30%	33,50%	.410
Item K- Desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas	66,70%	15,10%	73,90%	12,10%	59,40%	18,10%	.659
Item L - Desconhecimento das regras pelos alunos	39,90%	39,20%	42,70%	36,90%	37,00%	41,60%	.662
Item M - Insucesso nas aprendizagens	50,60%	26,90%	53,50%	25,50%	47,70%	28,40%	.977
Item N - Instabilidade emocional própria da idade	61,20%	18,9%	65,60%	19,10%	56,80%	18,70%	.170
Item O - Educação familiar dos alunos	62,50%	16,70%	70,10%	14,60%	54,80%	18,70%	.280
Item P- Falta de responsabilização do aluno pelos seus atos	63,70%	14,10%	75,20%	11,50%	51,90%	16,90%	.052
Item Q- Falta de habilidades do professor para controlar a disciplina	47,10%	26,60%	51,60%	24,80%	42,60%	28,40%	.842
Item R - Tipo de relacionamento (bom ou mau) entre professor e aluno	64,40%	16,70%	70,10%	16,60%	58,70%	16,80%	.107

Tabela 7 - Fatores de Indisciplina segundo o género da amostra

p<0,05 \* | p<0,01 \*\* | p<0,001\*\*\*



De acordo com a globalidade da amostra, os alunos atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (66,70%); posteriormente ao *tipo de relacionamento bom ou mau entre professores e alunos* (64,40%) e de seguida à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* (63,70%).

Quanto ao género, o feminino atribui maior influência à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* (75,20%) e menor influência às *regras escolares pouco claras ou inexistentes* (50,30%).

Já o masculino atribui maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (59,40%) e menor influência ao *desconhecimento das regras pelos alunos* (41,60%).

Através da análise e observação dos dados da tabela 7, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas, na globalidade da amostra, entre o género masculino e feminino em relação ao *demasiado tempo que os alunos passam na escola* ( $p < .019$ ) e em relação à *heterogeneidade das turmas* ( $p < .024$ ). Nas restantes alíneas, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas, uma vez o nível de significância é superior a .05.

11. “A indisciplina deve-se a...” – segundo o género dos alunos do 3.º Ciclo

3º Ciclo	Total		Feminino		Masculino		Sig
	M. Influyente	P. Influyente	M. Influyente	P. Influyente	M. Influyente	P. Influyente	
Item A- Questionamento, pelos alunos, da autoridade/poder dos professores	35,50%	31,80%	24,50%	10,20%	31,20%	38,50%	.087
Item B- Demasiado tempo que os alunos passam na escola	40,40%	33,80%	40,20%	39,20%	40,50%	28,80%	.054
Item C- Aulas desajustadas aos alunos com insucesso escolar	38,00%	27,70%	43,10%	21,60%	33,30%	33,30%	.220
Item D- Modelos de ensino iguais para todos	38,50%	29,60%	36,30%	29,40%	40,50%	29,70%	.617
Item E- Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	46,00%	28,20%	48,00%	24,50%	44,10%	31,50%	.312
Item F- Regras escolares (regulamentos) pouco claras ou que nem existem	43,70%	31,50%	46,10%	26,50%	41,40%	36,00%	.154
Item G - Não seguir o mesmo critério na aplicação das regras definidas pela escola	48,60%	18,40%	49,00%	18,60%	48,20%	18,20%	.854
Item H- Modelos de ensino iguais para todos	47,60%	29,70%	52,50%	23,80%	43,20%	35,10%	.161
Item I - Heterogeneidade das turmas	34,70%	36,60%	34,30%	40,20%	35,10%	33,30%	.243
Item J- Dimensão das turmas	41,30%	33,70%	41,40%	33,80%	41,30%	33,50%	.410
Item k- Desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas	66,70%	15,10%	73,90%	12,10%	59,40%	18,10%	.659
Item L - Desconhecimento das regras pelos alunos	39,90%	39,20%	42,70%	36,90%	37,00%	41,60%	.662
Item M - Insucesso nas aprendizagens	50,60%	26,90%	53,50%	25,50%	47,70%	28,40%	.977
Item N - Instabilidade emocional própria da idade	61,20%	18,9%	65,60%	19,10%	56,80%	18,70%	.170
Item O - Educação familiar dos alunos	62,50%	16,70%	70,10%	14,60%	54,80%	18,70%	.280
Item P- Falta de responsabilização do aluno pelos seus atos	63,70%	14,10%	75,20%	11,50%	51,90%	16,90%	.052
Item Q- Falta de habilidades do professor para controlar a disciplina	47,10%	26,60%	51,60%	24,80%	42,60%	28,40%	.842
Item R - Tipo de relacionamento (bom ou mau) entre professor e aluno	64,40%	16,70%	70,10%	16,60%	58,70%	16,80%	.107

Tabela 8 - Fatores de Indisciplina segundo o género dos alunos do 3.º Ciclo

p<0,05 *	p<0,01 **	p<0,001***
----------	-----------	------------

11. “A indisciplina deve-se a...” – segundo o género dos alunos do Ensino Secundário

Ensino Secundário	Total		Feminino		Masculino		Sig
	M. Influyente	P. Influyente	M. Influyente	P. Influyente	M. Influyente	P. Influyente	
Item A- Questionamento, pelos alunos, da autoridade/poder dos professores	50,50%	19,20%	52,70%	20,00%	47,70%	18,20%	.528
Item B- Demasiado tempo que os alunos passam na escola	40,40%	45,50%	40,00%	49,10%	40,90%	40,90%	.306
Item C- Aulas desajustadas aos alunos com insucesso escolar	42,40%	37,40%	52,70%	30,90%	29,50%	45,50%	.570
Item D- Modelos de ensino iguais para todos	45,50%	28,30%	45,50%	32,70%	45,50%	22,70%	.183
Item E- Pouco envolvimento dos pais na vida da escola	48,50%	31,30%	54,50%	34,50%	40,90%	27,30%	.062
Item F- Regras escolares (regulamentos) pouco claras ou que nem existem	36,40%	38,40%	32,70%	47,30%	40,90%	27,30%	.043*
Item G - Não seguir o mesmo critério na aplicação das regras definidas pela escola	51,50%	28,30%	54,50%	32,70%	47,70%	22,70%	.061
Item H- Modelos de ensino iguais para todos	56,10%	26,50%	63,00%	25,90%	47,70%	27,30%	.388
Item I - Heterogeneidade das turmas	26,30%	60,60%	21,80%	69,10%	31,80%	50,00%	.048*
Item J- Dimensão das turmas	51,50%	36,40%	58,20%	34,50%	43,20%	38,60%	.752
Item k- Desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas	73,70%	15,20%	85,50%	9,10%	59,10%	22,70%	.884
Item L - Desconhecimento das regras pelos alunos	37,40%	42,40%	34,50%	49,10%	40,90%	34,10%	.120
Item M - Insucesso nas aprendizagens	49,50%	33,30%	52,70%	34,50%	45,50%	31,80%	.406
Item N - Instabilidade emocional própria da idade	72,70%	18,20%	72,70%	18,20%	59,10%	18,20%	.254
Item O - Educação familiar dos alunos	63,60%	20,20%	70,90%	21,80%	54,50%	18,20%	.058
Item P- Falta de responsabilização do aluno pelos seus atos	66,70%	15,20%	81,80%	12,70%	47,70%	18,20%	.043*
Item Q- Falta de habilidades do professor para controlar a disciplina	45,70%	30,30%	52,70%	30,90%	40,90%	29,50%	.345
Item R - Tipo de relacionamento (bom ou mau) entre professor e aluno	60,60%	22,20%	67,30%	20,00%	52,30%	25,00%	.723

Tabela 9 - Fatores de Indisciplina segundo o género do Ensino Secundário

p<0,05 *	p<0,01 **	p<0,001***
----------	-----------	------------

Os alunos do 3.º ciclo atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (66,70%); posteriormente ao *tipo de relacionamento bom ou mau entre professores e alunos* (64,40%) e de seguida à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* (63,70%).

Quanto ao 3.º ciclo, os rapazes atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (59,40%) e ao *tipo de relacionamento bom ou mau entre professores e alunos* (58,70%). Os rapazes atribuem menor influência à *heterogeneidade das turmas* (50%). As raparigas atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (85,50%). As raparigas atribuem menor influência à *heterogeneidade das turmas* (69,10%).

Os alunos do ensino secundário atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (73,70%); posteriormente à *instabilidade emocional da própria idade* (72,70%) e de seguida à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* (66,70%).

Quanto ao ensino secundário, os rapazes atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* e à *instabilidade emocional da própria idade* ambos com (59,10%). Os rapazes atribuem menor influência à *heterogeneidade das turmas* (50,00%). As raparigas atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (85,50%) e à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* (81,80%). As raparigas atribuem menor influência à *heterogeneidade das turmas* (69,10%).

Através da análise e observação dos dados da tabela 9, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino do ensino secundário em relação às *regras escolares pouco claras ou que nem existem* ( $p < .043$ ), em relação à *heterogeneidade das turmas* ( $p < .048$ ) e em relação à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* ( $p < .043$ ). Nas restantes alíneas e em relação ao 3.º ciclo, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas, uma vez o nível de significância é superior a .05.

12.

O aluno		Masculino	Feminino	Sig
12a. Distrai-se sozinho sem perturbar a aula	Gravidade	P. Grave 63,2%	P. Grave 61,8%	.633
	Frequência	P.Frequente 56,8%	M.Frequente 49,0%	.000***
12b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	Gravidade	P. Grave 58,1%	P. Grave 54,8%	.278
	Frequência	P.Frequente 58,7%	M.Frequente 49,7%	.004**
12c. Chega atrasado	Gravidade	P. Grave 61,3%	P. Grave 66,2%	.820
	Frequência	P.Frequente 38,7%	P.Frequente 40,1%	.005**
12d. Profere palavrões	Gravidade	M.Grave 63,2%	M.Grave 71,3%	.124
	Frequência	Nunca 49,0%	P.Frequente 51,6%	.022*
12e. Sai da sala sem autorização do professor	Gravidade	M.Grave 70,3%	M.Grave 77,1%	.135
	Frequência	Nunca 61,9%	Nunca 65,6%	.394
12f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Gravidade	P. Grave 60,0%	P. Grave 56,7%	.197
	Frequência	P.Frequente 52,2%	P.Frequente 47,8%	.001**
12g. Fala de forma pouco cuidada e pertinente	Gravidade	P. Grave 54,2 %	P. Grave 57,3%	.269
	Frequência	P.Frequente 59,4%	P.Frequente 63,1%	.053
12h. Não traz o material necessário	Gravidade	P. Grave 60,9%	P. Grave 58,0%	.239
	Frequência	P.Frequente 50,3%	P.Frequente 56,1%	.000***
12i. Não faz o trabalho de casa	Gravidade	P. Grave 53,2 %	P. Grave 47,8%	.066
	Frequência	P.Frequente 42,9%	P.Frequente 45,2%	.000***
12j. Não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula	Gravidade	M.Grave 63,2%	M.Grave 70,1%	.184
	Frequência	P.Frequente 53,5%	P.Frequente 48,4%	.047*
12k. Insulta/ameaça colegas	Gravidade	M. Grave 72,9%	M. Grave 84,7%	.013*
	Frequência	Nunca 49,7%	Nunca 63,1%	.020*
12l. Agride colegas	Gravidade	M. Grave 77,4%	M. Grave 86,0%	.044*
	Frequência	Nunca 65,8%	Nunca 75,2%	.056
12m. Não ajuda colegas	Gravidade	P. Grave 61,3%	M. Grave 47,1%	.002**
	Frequência	P.Frequente 47,1%	Nunca 51,0%	.929
12n. Utiliza material de colegas sem autorização	Gravidade	P. Grave 49,0%	P. Grave 58,6%	.987
	Frequência	Nunca 58,4%	P.Frequente 47,1%	.074
12o. Contraia ideias do professor procurando justificar as suas	Gravidade	P. Grave 43,2%	P. Grave 43,3%	.950
	Frequência	P.Frequente 49,7%	P.Frequente 54,1%	.079
12p. Rejeita as ideias do professor de forma visível	Gravidade	M. Grave 51,6%	M. Grave 50,3%	.108
	Frequência	Nunca 55,2%	P.Frequente 50,3%	.082
12q. Provoca/goza com o professor	Gravidade	M. Grave 81,9%	M. Grave 83,4%	.721
	Frequência	Nunca 59,4%	Nunca 54,8%	.381
12r. Não obedece a ordens/instruções	Gravidade	M. Grave 68,4%	M.Grave 74,5%	.209
	Frequência	P.Frequente 47,7%	P.Frequente 45,5%	.307
12s. Insulta/ameaça o professor	Gravidade	M.Grave 75,5%	M. Grave 84,1%	.059
	Frequência	Nunca 68,8%	Nunca 72,6%	.444
12t. Utiliza os materiais e espaços de modo inapropriado	Gravidade	M. Grave 50,3%	M. Grave 50,3%	.995
	Frequência	Nunca 54,6%	Nunca 48,4%	.338

Tabela 10 - Gravidade vs Frequência de comportamentos segundo o Género da amostra

p<0,05 *	p<0,01 **	p<0,001***
----------	-----------	------------

Analisámos os itens da tabela segundo a gravidade e a frequência na perspectiva dos alunos segundo o género acordo com a globalidade da amostra.

Quando nos referimos a comportamentos muito graves os alunos associam ao *profere palavrões; sai da sala, sem autorização do professor; insulta/ameaça colegas/professores agride colegas; provoca e goza com o professor* e estão relacionados com a frequência “nunca”.

As raparigas atribuem maior gravidade (86%) ao item *agride colegas*, com uma frequência (75.2%) correspondente a “nunca”. Já os rapazes atribuem maior gravidade (81.9%) ao *provoca/goza com o professor*, com uma frequência (59.4%) correspondente a “nunca”. Os alunos de ambos os géneros quando se referem a comportamentos muito graves referem-se aos que colocam em causa autoridade do professor tais como: *não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula e não obedece a ordens/instruções* e assumem que fazem esses comportamentos com “pouca frequência”.

O comportamento *chegar atrasado* é “pouco frequente” nos alunos e estes classificam-no como “pouco grave”, sendo o género feminino que atribui maior valor segundo a gravidade (66.2%). Apenas o género feminino afirma que *distrair-se sozinho, sem perturbar a aula* é um comportamento “pouco grave” (61.8%), mas que efetuam com “muita frequência” (49.0%).

Em relação aos comportamentos de pouco graves, os alunos referem *chega atrasado; falar sem autorização ou em momentos inapropriados; fala de forma pouco cuidada e pertinente; não traz o material necessário; não faz o trabalho de casa* e por último *não ajuda os colegas*, mas são também efetuados com “pouca frequência” por ambos os géneros. De acordo com os resultados da amostra não existem comportamentos “nada graves”.

Através da análise e observação dos dados da tabela 10, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas, na globalidade da amostra, entre o género masculino e feminino de acordo com a frequência em relação ao item *distrair-se sozinho, sem perturbar a aula* ( $p < 0.000$ ), *a distrai momentaneamente os colegas sem perturbar a aula* ( $p < 0.004$ ), *a chega atrasado* ( $p < 0.005$ ) *a profere palavrões* ( $p < 0.022$ ) *a fala sem autorização ou em momentos inapropriados* ( $p < 0.001$ ), *a não traz o material necessário* ( $p < 0.000$ ), *a não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula* ( $p < 0.047$ ), *a insulta/ameaça colegas* ( $p < 0.20$ ) e de acordo com a gravidade existem diferenças no item *insulta/ameaça colegas* ( $p < 0.13$ ), *a agride colegas* ( $p < 0.44$ ) e *não ajuda colegas* ( $p < 0.02$ ). Nas restantes alíneas, podemos concluir que não existem

diferenças estatisticamente significativas, uma vez o nível de significância é superior a .05.

12.

O aluno		3ºCiclo		Sig
		Masculino	Feminino	
12a. Distrai-se sozinho sem perturbar a aula	Gravidade	P. Grave 68,5%	P. Grave 59,8%	.629
	Frequência	P.Frequente 59,5%	P.Frequente 48,0%	.000***
12b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	Gravidade	P. Grave 55,0%	P. Grave 50,0%	.358
	Frequência	P.Frequente 60,4%	P.Frequente 58,8%	.460
12c. Chega atrasado	Gravidade	P. Grave 64,0%	P. Grave 66,7%	.700
	Frequência	P.Frequente 41,4%	P.Frequente 47,1%	.039
12d. Profere palavrões	Gravidade	M.Grave 62,2%	M.Grave 68,6%	.246
	Frequência	Nunca 46,8%	P.Frequente 41,4%	.289
12e. Sai da sala sem autorização do professor	Gravidade	M.Grave 67,5%	M.Grave 73,5%	.268
	Frequência	Nunca 62,2%	Nunca 66,7%	.403
12f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Gravidade	P. Grave 56,8%	P. Grave 55,9%	.290
	Frequência	P.Frequente 49,5%	P.Frequente 45,1%	.003**
12g. Fala de forma pouco cuidada e pertinente	Gravidade	P.Grave 48,6 %	P.Grave 54,9%	.107
	Frequência	P.Frequente 59,9%	P.Frequente 61,8%	.036*
12h. Não traz o material necessário	Gravidade	P. Grave 57,7%	P. Grave 52,9%	.514
	Frequência	P.Frequente 46,8%	P.Frequente 55,9%	.001**
12i. Não faz o trabalho de casa	Gravidade	P.Grave 44,5 %	P. Grave 46,1%	.265
	Frequência	Nunca 40,0%	P.Frequente 47,1%	.000***
12j. Não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula	Gravidade	M.Grave 65,8%	M.Grave 68,6%	.665
	Frequência	Nunca 40,5%	P.Frequente 47,1%	.003**
12k. Insulta/ameaça colegas	Gravidade	M. Grave 72,1%	M. Grave 79,4%	.228
	Frequência	Nunca 52,3%	Nunca 58,8%	.414
12l. Agride colegas	Gravidade	M. Grave 73,9%	M. Grave 82,49%	.126
	Frequência	Nunca 62,2%	Nunca 71,6%	.132
12m. Não ajuda colegas	Gravidade	P. Grave 55,9%	M. Grave 48,0%	.116
	Frequência	P.Frequente 46,8%	P.Frquente 53,9%	.917
12n. Utiliza material de colegas sem autorização	Gravidade	P. Grave 48,6%	P. Grave 61,8%	.838
	Frequência	Nunca 50,5%	P.Frequente 45,1%	.055
12o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	Gravidade	P. Grave 42,3%	P. Grave 48,0%	.360
	Frequência	P.Frequente 49,5%	P.Frequente 51,0%	.572
12p. Rajeita as ideias do professor de forma visível	Gravidade	M. Grave 51,4%	M. Grave 53,9%	.503
	Frequência	Nunca 57,3%	P.Frequente 48,0%	.043*
12q. Provoca/goza com o professor	Gravidade	M. Grave 79,3%	M. Grave 79,4%	.948
	Frequência	Nunca 57,7%	Nunca 55,9%	.694
12r. Não obedece a ordens/instruções	Gravidade	M. Grave 68,5%	M.Grave 67,6%	.989
	Frequência	Nunca 45,9%	Nunca 47,1%	.806
12s. Insulta/ameaça o professor	Gravidade	M.Grave 73,0%	M. Grave 80,4%	.186
	Frequência	Nunca 65,5%	Nunca 62,7%	.723
12t. Utiliza os materiais e espaços de modo inapropriado	Gravidade	M. Grave 52,3%	M. Grave 49,0%	.689
	Frequência	Nunca 55,6%	Nunca 51,0%	.564

Tabela 11 - Gravidade vs Frequência de comportamentos segundo o gênero do 3.º Ciclo de Ensino da amostra

p<0,05 *	p<0,01 **	p<0,001***
----------	-----------	------------

12.

O aluno		Secundário		Sig
		Masculino	Feminino	
12a. Distrai-se sozinho sem perturbar a aula	Gravidade	P. Grave 50,0%	P. Grave 65,5%	.050
	Frequência	P.Frequente 50,0%	M.Frequente 56,4%	.025*
12b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula	Gravidade	P. Grave 65,9%	P. Grave 63,6%	.494
	Frequência	P.Frequente 54,5%	M.Frequente 63,6%	.000***
12c. Chega atrasado	Gravidade	P. Grave 54,5%	P. Grave 65,5%	.337
	Frequência	M.Frequente 43,2%	M.Frequente 58,2%	.108
12d. Profere palavrões	Gravidade	M. Grave 65,9%	M. Grave 76,4%	.350
	Frequência	Nunca 54,5%	P.Frequente 65,5%	.016*
12e. Sai da sala sem autorização do professor	Gravidade	M. Grave 77,3%	M. Grave 83,6%	.431
	Frequência	Nunca 61,4%	Nunca 63,6%	.737
12f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	Gravidade	P. Grave 68,2%	P. Grave 58,2%	.482
	Frequência	P.Frequente 63,6%	P.Frequente 52,7%	.094
12g. Fala de forma pouco cuidada e pertinente	Gravidade	P. Grave 68,2%	P. Grave 61,8%	.686
	Frequência	P.Frequente 68,2%	P.Frequente 65,5%	.820
12h. Não traz o material necessário	Gravidade	P. Grave 68,2%	P. Grave 67,3%	.132
	Frequência	P.Frequente 59,1%	P.Frequente 56,4%	.002**
12i. Não faz o trabalho de casa	Gravidade	P. Grave 75,0%	P. Grave 50,9%	.061
	Frequência	P.Frequente 56,8%	P.Frequente 41,8%	.365
12j. Não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula	Gravidade	M. Grave 56,8%	M. Grave 72,7%	.077
	Frequência	P.Frequente 47,7%	P.Frequente 50,9%	.303
12k. Insulta/ameaça colegas	Gravidade	M. Grave 75,0%	M. Grave 94,5%	.006**
	Frequência	Nunca 43,2%	Nunca 70,9%	.004**
12l. Agrida colegas	Gravidade	M. Grave 86,4%	M. Grave 92,7%	.287
	Frequência	Nunca 75,0%	Nunca 81,8%	.362
12m. Não ajuda colegas	Gravidade	P. Grave 75,0%	M. Grave 56,5%	.001**
	Frequência	P.Frequente 47,7%	Nunca 47,3%	.859
12n. Utiliza material de colegas sem autorização	Gravidade	P. Grave 50,0%	P. Grave 52,7%	.816
	Frequência	Nunca 43,2%	P.Frequente 50,9%	.818
12o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas	Gravidade	p. Grave 45,5%	N. Grave 41,8%	.355
	Frequência	P.Frequente 50,0%	P.Frequente 60,0%	.069
12p. Rejeita as ideias do professor de forma visível	Gravidade	M. Grave 52,3%	P. Grave 45,5%	.484
	Frequência	Nunca 50,0%	P.Frequente 54,5%	.099
12q. Provoca/goza com o professor	Gravidade	M. Grave 88,6%	M. Grave 90,9%	.736
	Frequência	Nunca 63,6%	Nunca 52,7%	.293
12r. Não obedece a ordens/instruções	Gravidade	M. Grave 68,2%	M. Grave 87,3%	.020*
	Frequência	P.Frequente 54,5%	P.Frequente 61,8%	.145
12s. Insulta/ameaça o professor	Gravidade	M. Grave 81,8%	M. Grave 90,9%	.202
	Frequência	Nunca 77,3%	Nunca 90,9%	.062
12t. Utiliza os materiais e espaços de modo inapropriado	Gravidade	P. Grave 52,3%	M. Grave 52,7%	.537
	Frequência	Nunca 52,3%	P. Frequente 52,7%	.451

Tabela 12 - Gravidade vs Frequência de comportamentos segundo o género do ensino Secundário da amostra

p<0,05 *	p<0,01 **	p<0,001***
----------	-----------	------------



Analisámos os itens da tabela segundo a gravidade e a frequência na perspetiva dos alunos segundo o género nos ciclos de ensino.

Quando nos referimos a comportamentos muito graves os alunos do género masculino e do género feminino do 3º ciclo associam a *profere palavrões; sai da sala, sem autorização do professor; não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula; insulta/ameaça colegas; agride colegas; rejeita as ideias do professor de forma visível; não obedece a ordens/instruções; insulta/ameaça o professor; utiliza os materiais e os espaços de modo inapropriado*, ambos estão relacionados com a frequência “nunca”.

Quando nos referimos a comportamentos muito graves os alunos do género masculino e feminino do ensino secundário associam a *sai da sala, sem autorização do professor; insulta/ameaça colegas; agride colegas e provoca/goza com o professor* ambos relacionados com a frequência “nunca”. Ou seja, podemos concluir que os comportamentos considerados “muito graves” pelos alunos estão associados à frequência “nunca”.

O género feminino do 3.º ciclo atribui “muito grave” ao *agride colegas* (82,49%) e o género masculino atribui “muito grave” ao *provoca/goza com o professor* (79,3%).

O género masculino do ensino secundário atribui “muito grave” ao *provoca/goza com o professor* com (88,6%). Apenas o género feminino do ensino secundário atribui maior influência ao *insulta/ameaça colegas* (94,5%).

Os rapazes do 3.º ciclo atribuem maior gravidade ao *provoca/goza com o professor* (79,3%), enquanto que as raparigas atribuem maior gravidade ao *agride colegas* (82,49%), ambos associados a “nunca”. Atribuem pouca gravidade, os rapazes ao *não obedece a ordens/instruções* (68,50%) as raparigas (66,7%) ao *chega atrasado* ambos com pouca frequência.

Os rapazes do ensino secundário atribuem maior gravidade ao *provoca/goza com o professor* (88,6%), enquanto que as raparigas atribuem maior gravidade ao *agride colegas* (94,5%), ambos associados a “nunca”. Atribuem pouca gravidade, os rapazes ao *não faz o trabalho de casa e não ajuda colegas* (75,00%) as raparigas (67,3%) não *traz o material necessário* ambos com “pouca frequência”.

Em relação ao 3.º ciclo, ambos os géneros classificam o comportamento *chegar atrasado* como “pouco grave” e “pouco frequente”; em contrapartida no ensino secundário este comportamento é considerado “pouco grave” e ao mesmo tempo “muito frequente” tanto no género masculino (43,2%) como no feminino (58,2%).

De acordo com os resultados da amostra não existem comportamentos “nada graves”.

Através da análise e observação dos dados da tabela 11, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros do 3ºciclo de acordo com a frequência em relação a *distrai-se sozinho, sem perturbar a aula* ( $p<.000$ ), *a falar sem autorização ou em momentos inapropriados* ( $p<.003$ ), *a falar de forma pouco cuidada e pertinente* ( $p<0.36$ ), *a não trazer o material necessário* ( $p<.001$ ), *a não faz o trabalho de casa* ( $p<.000$ ), *a não cumprir as tarefas que o professor propõe na aula* ( $p<.003$ ) e *a rejeitar as ideias do professor procurando justificar as suas* ( $p<.043$ ). Nas restantes alíneas, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas, uma vez o nível de significância é superior a .05.

Os resultados do teste Mann-Whitney apresentados na tabela 12 , onde o  $p<.05$  mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros do ensino secundário, de acordo com a frequência em relação a *distrai-se sozinho, sem perturbar a aula* ( $p<.025$ ), *a distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula* ( $p<.000$ ), *a profere palavrões* ( $p<0.16$ ), *a não trazer o material necessário* ( $p<.002$ ) a *insulta/ameaça colegas* ( $p<.004$ ) e em relação à gravidade *insulta/ameaça colegas* ( $p<.006$ ), *não ajuda colegas* ( $p<.001$ ) e *não obedece a ordens/instruções* ( $p<.020$ ). Nas restantes alíneas, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas, uma vez o nível de significância é superior a .05.

## 6. Discussão de Resultados

Depois de efetuada a apresentação ao pormenor, concluímos que existem alguns dados importantes e por isso devem ser realçados.

Ao analisar os resultados relativos ao significado de disciplina, na primeira questão, segundo o género da amostra na sua globalidade e o género no 3.º ciclo e no ensino secundário, podemos afirmar que o objetivo principal da disciplina é *possibilitar alcançar os objetivos previstos pelo professor*, principalmente e de acordo com o género masculino *evitar que aconteçam perturbações nas aulas* principalmente, de acordo com o género feminino. Existem inúmeros significados para o conceito de disciplina. Mesmo assim estes resultados vão ao encontro de informações recolhidas na literatura. Siedentop (2008) refere que o professor deve definir e desenvolver comportamentos corretos a fim de conseguir atingir os objetivos educacionais determinados.

Na “zona de concordância”, a amostra segundo o género na sua globalidade atribui menor importância à alínea d - “castigar os maus comportamentos”. Segundo Amado (1998), os procedimentos corretivos e punitivos fazem parte das alternativas dos professores. Os procedimentos corretivos visam, mais do que a punição e o controlo. A correção pela integração são às ações que visam resolver os problemas, corrigindo-os através do diálogo com os alunos não em situação de prevenção, mas de correção.

Quando nos referimos à última alínea “castigar os maus comportamentos” existe uma concordância entre os resultados da globalidade da amostra no género e do género segundo o 3.º ciclo e o ensino secundário e onde atinge uma percentagem mais elevada, ou seja, é a que os alunos consideram como “zona de discordância”.

Essa concordância existente entre os alunos vai ao encontro da opinião de Oliveira (2002, p.101) onde o autor considera que disciplina não deve ser encarada como um conjunto “regras, proibições ou punições”.

Em relação à segunda questão, quanto ao género, o feminino atribui maior influência à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* (75,20%); e menor influência ao *pouco envolvimento dos pais na vida da escola* (50,30%). Já o género masculino atribui maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (59,40%) e menor influência ao *desconhecimento das regras pelos alunos* (41,60%).

Quanto ao ciclo, o género masculino do 3.º ciclo atribui maior influência ao item *tipo de relacionamento bom ou mau entre professor e alunos* (61,30%); enquanto o

género feminino atribui maior influência à falta de responsabilização do aluno pelos seus atos e ao *tipo de relacionamento bom ou mau entre professor e alunos* ambos com (71,60%). Os rapazes do 3.º ciclo atribuem menor influência à educação familiar dos alunos com (65,60%) e as raparigas à dimensão das turmas (41,20%).

Quanto ao ensino secundário, o género masculino e o género feminino atribuem maior influência ao *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas* (59,10%) e (85,50%), respetivamente. Tanto os rapazes como as raparigas do ensino secundário atribuem menor influência à *heterogeneidade das turmas* (50,00%) e (69,10%) respetivamente.

Os principais itens que influencia a indisciplina segundo o género na sua globalidade e o género dos ciclos de ensino da amostra são: *o desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas; a falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* e por último *o tipo de relacionamento bom ou mau entre professor e alunos*.

Podemos concluir que os atores principais que contribuem para desenrolar a indisciplina estão associados aos pais e aos alunos.

De acordo com Amado (2001), as situações que originam comportamentos indisciplinados são o desinteresse do aluno tanto numa perspetiva relacionada com a situação escolar em geral (criação de autoconceitos negativos devido às reprovações, frequentam a escola apenas por exigência dos pais) como numa perspetiva relativa a situações pedagógicas específicas (desvalorização de algumas disciplinas ou matérias) ou também devido às metodologias de ensino dos professores. Os resultados obtidos da nossa amostra vão ao encontro da opinião do autor pré-citado. Segundo Gutiérrez, López e Ruiz (2009, p.204) os alunos ficam bastante motivados quando têm prazer na realização de uma atividade. Segundo Good & Brophy (1994) os comportamentos de indisciplina são minimizados quando os alunos estão regularmente envolvidos em atividades ligadas aos seus interesses e aptidões.

Segundo Oliveira (2005), “toda indisciplina tem uma causa e que a mesma não é simplesmente uma ação, mas uma reação e que existem vários fatores determinantes da indisciplina, e um deles é a família”. Segundo os dados recolhidos, os pais são bastante influentes neste processo. De acordo com Amado & Freire (2009), as crianças vindas de famílias muito permissivas ou autoritárias por norma, apresentam mais problemas na escola. Aires (2009, p. 16) afirma que os adultos são vistos como os modelos a seguir pelos seus filhos. É através da relação com os pais que a criança desenvolve a sua identidade, adquire as competências sociais e psicológicas que vão contribuindo para o

seu desenvolvimento e que posteriormente serão exteriorizados em forma de ações concretas. As atitudes de indisciplina ocorrem por alunos de todos os extratos sociais, mas principalmente por alunos de extratos sociais mais baixos. Browning (1987, cit. por Oliveira, 2002, p.215)

O item m – “insucesso nas aprendizagens” é um aspeto muito influente principalmente segundo o género masculino (48,60%) e feminino (53,90%) dos alunos do 3.º ciclo. O fraco rendimento escolar dos alunos, leva-os a desinteressarem-se pela escola, originando sentimentos negativos promovendo comportamentos disruptivos.

Em relação à terceira questão, podemos concluir que não existem comportamentos nada graves.

Em relação aos comportamentos pouco graves podemos destacar no 3.º ciclo os rapazes o item *distrai-se sozinho, sem perturbar a aula* (68,5%) e as raparigas no item *chega atrasado* (66,7%). Já no ensino secundário os rapazes no item *não faz o trabalho de casa e não ajuda colegas* ambos com (75%) e as raparigas no item *não traz o material necessário* (67,3%). Todos estes comportamentos estão associados ao parâmetro “pouco frequente”.

Segundo Amado (2001) os comportamentos de menor gravidade tais como (falta de atenção, chegar atrasado, conversas paralelas) – “desvios às regras de produção” são aqueles que acontecem mais vezes e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. Estes são considerados como os comportamentos inapropriados ou perturbadores (Siedentop, 2008). Os nossos resultados obtidos vão ao encontro da opinião deste autor, porque segundo os alunos, falar sem autorização ou em momentos inapropriados, falar de forma pouco cuidada e pouco pertinente, não trazer o material necessário e não fazer o trabalho de casa, foram os itens classificados como de menor gravidade e os que ocorriam com mais frequência.

O género masculino de ambos os ciclos atribuem maior percentagem de gravidade ao item *provoca/goza com o professor* (79,3%), nos alunos do 3.º ciclo e (88,6%) no ensino secundário. Quanto ao género feminino ambos atribuem maior gravidade ao item *agride colegas* (82,49%) no 3.º ciclo e (94,5%) no ensino secundário, ambos associados a nunca.

Já os comportamentos mais graves como por exemplo agressividade, ameaças e insultos são os que ocorrem com menor frequência. Estas conclusões vão ao encontro de outros resultados de outros estudos já efetuados (Freire, 2001, citada por Amado, 2009; Rego & Caldeira, 1998; Renca, 2008; Vaz da Silva, 1998). Segundo os

resultados da nossa amostra, na perspectiva de ambos os gêneros e ciclos de ensino, tendo em conta a frequência e gravidade dos comportamentos de indisciplina, podemos verificar que todos associam “muito grave” a atitudes como insultar e ameaçar os colegas e professores, associando sempre à frequência “nunca”.

## 7. Conclusão

Analisámos as questões onde conseguimos perceber quais os objetivos da disciplina, quais os principais atores que contribuem para a indisciplina e qual a gravidade e a frequência com que estes aconteciam, segundo a perspectiva dos alunos.

Após a análise dos dados obtidos, podemos extrair algumas conclusões importantes.

Na primeira questão analisada, segundo o género da amostra na sua globalidade e o género da amostra dos ciclos de ensino concluímos que o principal objetivo da disciplina é de acordo com o género masculino – *possibilitar alcançar os objetivos previstos pelo professor* e de acordo com o género feminino – *evitar que aconteçam perturbações nas aulas*.

Em relação à segunda questão, de acordo com a globalidade da amostra, os alunos de ambos os géneros do 3.º ciclo e do ensino secundário, podemos destacar como mais influentes o *desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas*; a *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos* e o *tipo de relacionamento bom ou mau entre professores e alunos*. Deste modo, podemos concluir que os principais atores que contribuem para o desenvolvimento da indisciplina, estão associados aos próprios alunos e à família.

Com este estudo verificámos que quanto à perceção da visão dos alunos em relação à (in)disciplina em função do género, existem diferenças estatisticamente significativas, na globalidade da amostra, entre o género masculino e feminino em relação ao *demasiado tempo que os alunos passam na escola* e em relação à *heterogeneidade das turmas*. Verificámos que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao género dos alunos do 3.º ciclo. E em relação ao género dos alunos do ensino secundário existem diferenças estatisticamente significativas em relação às *regras escolares pouco claras ou que nem existem*, em relação à *heterogeneidade das turmas* e em relação à *falta de responsabilização do aluno pelos seus atos*.

Em relação à terceira e última questão podemos concluir que os comportamentos menos graves são os que acontecem com maior frequência e são os que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem através de conversas paralelas e faltas de atenção; em contrapartida os comportamentos mais graves acontecem com menor frequência, como por exemplo agressões e atitudes que colocam em causa a relação entre o professor e o aluno.

De acordo com o género masculino na globalidade da amostra e quanto ao género feminino dos alunos do ensino secundário ambos atribuem uma maior gravidade a *insultar e ameaçar colegas*. Em relação ao género feminino na globalidade da amostra e aos alunos do género masculino do ensino secundário e a ambos os géneros do 3.º ciclo todos atribuem maior gravidade a *agredir colegas*.

Quanto à percepção da visão dos alunos em relação à (in)disciplina em função dos géneros, de acordo com a gravidade dos comportamentos, podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas, na globalidade da amostra, entre o género masculino e feminino de acordo com a frequência em relação a *distrair-se sozinho, sem perturbar a aula, a distrai momentaneamente os colegas sem perturbar a aula*, a *chega atrasado, a profere palavrões, a fala sem autorização ou em momentos inapropriados, a não traz o material necessário, a não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula, a insulta/ameaça colegas*, em relação à gravidade existem diferenças em relação a *insulta/ameaça colegas*, em relação a *agride colegas* e em relação a *não ajuda colegas*.

Em relação ao género feminino e masculino do 3.º ciclo podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas, de acordo com a frequência em relação a *distrai-se sozinho, sem perturbar a aula, a falar sem autorização ou em momentos inapropriados, a falar de forma pouco cuidada e pertinente, a não trazer o material necessário, a não faz o trabalho de casa, a não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula e a rejeitar as ideias do professor procurando justificar as suas*.

Em relação ao género feminino e masculino do ensino secundário podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas de acordo com a frequência em relação a *distrai-se sozinho, sem perturbar a aula, a distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula, a profere palavrões, a não trazer o material necessário, a insulta/ameaça colegas* e em relação à gravidade *insulta/ameaça colegas, não ajuda colegas e não obedece a ordens/instruções*.



## 8. Referências

- AIRES, LUÍS. **Disciplina na sala de aula: um guia de boas práticas para professores do 3º CEB e Ensino Secundário**. 2ed.: Edições Sílabo, 2009.
- AFONSO, ALMERINDO JANELA. **O Processo Disciplinar Como Meio de Controlo Social Na Sala De Aula**. Braga: Universidade do Minho, 1991.
- AMADO, JOÃO. **A construção da disciplina na escola. Suportes teórico práticos**. Porto: ASA, 2000.
- AMADO, JOÃO. **Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula**. (1.ª ed.) Porto: Asa Editores, 2001.
- AMADO, JOÃO; FREIRE, ISABEL. **A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir**. Coimbra: Almedina, 2009.
- CARITA, ANA; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula (3ª ed.)**: Editorial Presença, Lisboa, 2002.
- CASTRO, MÊIRE CRISTINA. **Indisciplina: Um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola**. Revista Electrónica da Faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, 2010.
- ESTRELA, MARIA TERESA. **Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na sala de aula (4.ª ed.)**. Porto: Porto Editora, 2002.
- FERREIRA, JOSÉ. **A importância da motivação nas aulas de educação física: estudo com alunos do 2º ciclo do ensino básico**. Covilhã: Dissertação de Mestrado da Universidade da Beira Interior, 2005.
- GARCIA, JOE. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, 1999.
- GUTIÉRREZ, MELCHOR.; LÓPEZ, ESTHER; RUIZ LUIS. MIGUEL. **Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos**. Revista Mexicana de Psicología, vol. 26, número 2. ISSN: 0185-6073, 2009.
- GOOD, THOMAS; Brophy, JERE. **Management I: Preventing Problems Looking in Classroom (6th Edition)** Michigan State University, 1994.

- OLIVEIRA, MARIA. **A indisciplina em aulas de educação física. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos de ensino básico.** Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 2002.
- PEREIRA, TIAGO. **Perceções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física.** Universidade do Porto. Faculdade de Desporto, 2006.
- REGO, ISABEL; Caldeira, SUSANA. **Perspetivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: Um estudo exploratório.** Revista Portuguesa de Educação, 11 (2), 1998.
- RENCA, ANTÓNIO. **A Indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores.** Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.
- VAZ DA SILVA, FRANCISCO. **Nós brincamos mas também trabalhamos: Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil.** Análise Psicológica, 4 ed. ,1998.
- SIEDENTOP, DARYL. **Aprender a enseñar la educación física.** Primera edición. Inde Publicaciones. Barcelona, España, 1998

## CONCLUSÃO

Através de uma retrospectiva deste ano letivo, podemos afirmar que o Estágio Pedagógico foi sem dúvida uma mais-valia, preparando-nos da melhor maneira possível para o mundo do trabalho, enquanto profissionais da Educação Física.

Foi um ano muito intenso e trabalhoso, mas também uma experiência muito enriquecedora e gratificante, onde colocámos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do nosso percurso de formação, contribuindo assim para o nosso enriquecimento pessoal e profissional.

No início do ano letivo, existiram algumas fragilidades e receios, fruto da inexperiência. Com a ajuda das nossas orientadoras, através da força de vontade de querer aprender para posteriormente conseguir ensinar da melhor maneira possível, algumas dificuldades foram ultrapassadas. O trabalho colaborativo, a transmissão de conhecimentos e as reflexões conjuntas com o meu colega de estágio e orientadora da escola foram muito importantes durante este ano letivo. Esforcei-me ao máximo em todas as tarefas, tentando sempre contribuir de forma eficaz e positiva para as aprendizagens de todos os alunos.

A assessoria ao cargo de diretora de turma, numa situação real, possibilitou-nos uma boa integração na escola, propiciando um contacto com todos os professores do Conselho de Turma. Foi uma excelente preparação, caso no futuro, tenhamos que ser Diretores de Turma, visto que estivemos presentes nas resoluções de todos os problemas.

Ficamos muito gratos, sabendo que o nosso trabalho e esforço foram sempre reconhecidos por toda a Comunidade Escolar.

Terminamos o Estágio com um sentimento de missão cumprida, apesar de saber que existem ainda algumas coisas a serem melhoradas, para ser um bom professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento Escolas Marquês de Marialva. (n.d.). História da Escola. Retirado 13 de abril de 2019, Retrieved from: <http://aemm-cantanhede.pt/>.
- Agrupamento Escolas Marquês de Marialva. (n.d.). Regulamento Interno do Agrupamento. Retirado 13 de abril de 2019, Retrieved from: <http://aemm-cantanhede.pt/>.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Coord.) (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. VilaReal: Série Didáctica das Ciências Sociais e Humanas n.º 47, UTAD.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Barreira, C., Boavida J. & Araújo, N. (2006). *Avaliação Educacional - Novas Formas de Ensinar e Aprender*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: FCE-UC.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, A. S. (2014). Representações sobre indisciplina em adolescentes (Dissertação de mestrado).
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula* (3ª ed.). Lisboa: Presença.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Cid, M. & Fialho, I. (2013). Material de apoio à Formação em “Perspetivas atuais da avaliação da aprendizagem” realizada na Escola Básica D. Jorge de Lencastre em Grândola.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores.
- Fernandes, D. (2007). *Vinte e Cinco Anos de Avaliação das Aprendizagens: uma Síntese Interpretativa de Livros Publicados em Portugal*. In Estrela A. (Org.). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas* (1960-2005). Lisboa: Unidade de I&D de Ciências de Educação. p. 261-305.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul. p.74.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

- Haydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral* (C. Rosa Ed.1 ed). São Paulo: Editora Ática.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa nacional de educação física para o ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Coleção Teses / 11. Lisboa: Edições I.S.P.A
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (4 ed.). New York: MacMillan.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra. Retrieved from: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29191>.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et du Sport*. Paris: Editions EP&S.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Quina, J. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro-Silva, E.; Fachada, M.; Nobre, P. (2018), *Prática Pedagógica Supervisionada II*, Edição FCDEFUC, Coimbra, ISBN 978-989-96807-7-7. p.51.
- Pereira, T. P. (2006). *Perceções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. (Tese de Mestrado, Universidade do Porto: Faculdade de Desporto). Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14099/2/22455.pdf>.
- Santos, L. *Autoavaliação regulada: por quê, o quê e como?* mar. 2002. Retrieved from: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf> Acesso em: 08 abril. 2019. p. 02.
- Sariscsany, M. & Pettigrew, F. (1997). *Effectiveness of Interactive Video Instruction on Teacher's Classroom Management Declarative Knowledge*. Journal of Teaching in Physical Education. Vol 16 (2), Jan. p. 229-240.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física*. (2.ª ed.). Barcelona: INDE.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em supervisão pedagógica. Departamento de educação e ensino à distância. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

### **Decretos de Lei**

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº 129 – 1.ª série*. Lisboa: Ministério da Educação.

# APÊNDICES

Apêndice I – Modelo Plano de Aula



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA  
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA - CANTANHEDE



Plano Aula			
Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos / Conteúdos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas / Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P				
<b>Parte Inicial da Aula</b>					
<b>Parte Fundamental da Aula</b>					
<b>Parte Final da Aula</b>					

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

<b>Reflexão Crítica / Relatório da Aula:</b>
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>



Apêndice II – Ficha Biográfica



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva  
Cantanhede

**Ficha Biográfica**

Direção de Turma - 2018/2019

**I. Aluno**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_ Ano/Turma \_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Morada: \_\_\_\_\_

Telefone/Telemóvel: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

**II. Encarregado de Educação**

Nome: \_\_\_\_\_ Parentesco: \_\_\_\_\_

Telef./Telem. –casa: \_\_\_\_\_ Telef./Telem. –trabalho: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**III. Agregado Familiar**

1.

Parentesco	Pai	Mãe	Irmão(s)		
Idade					

2. Habilitações Literárias dos Pais (Assinalar com um X)

	Pai	Mãe		Pai	Mãe
1º ciclo do Ensino Básico			Frequência do Ensino Superior		
2º ciclo do Ensino Básico			Bacharelato		
3º ciclo do Ensino Básico			Licenciatura		
10º/11º/12º ano			Mestrado		
			Doutoramento		

3. Profissão dos pais

Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

**IV. A Saúde**

1. Tens dificuldades: visuais  auditivas  motoras  outra(s)

Qual/Quais? \_\_\_\_\_

2. Alergias: \_\_\_\_\_

3. Doença crónica: Não  Sim  Qual? \_\_\_\_\_

## Apêndice II – Ficha Biográfica (cont.)

4. Cuidados especiais de saúde: \_\_\_\_\_

5. Contacto a estabelecer em caso de urgência (muito importante): \_\_\_\_\_

### V. Deslocação Casa/Escola

1. Como vens para a escola? A pé  De autocarro  De carro  bicicleta

2. Quanto tempo demoras a chegar à escola? \_\_\_\_\_

### VI. Vida Escolar

1. Já repetiste algum ano? Não  Sim  Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

2. Onde costumavas estudar?

Em casa  Na escola  Em casa de amigos  Noutro local  Onde? \_\_\_\_\_

3. Como gostas mais de estudar? Sozinho  Em grupo

4. Tens alguém que te ajude a estudar? Não  Sim  Quem? \_\_\_\_\_

5. Os teus pais costumam ...

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
ver as tuas fichas de trabalho / avaliação				
assinar as tuas fichas de trabalho / avaliação				
conversar contigo sobre a tua vida escolar				

6. Qual a reação dos teus pais aos teus resultados escolares? \_\_\_\_\_

7. Quais as disciplinas de que gostas mais? \_\_\_\_\_

8. Quais as disciplinas de que gostas menos? \_\_\_\_\_

9. Tipo de atividades preferidas nas aulas:

trabalho individual  trabalho de grupo  aulas expositivas  fichas de trabalho

pesquisa  outros  Quais? \_\_\_\_\_

10. Costumas frequentar a biblioteca escolar? Sim  Não

11. Como te sentes quando tens resultados negativos? \_\_\_\_\_

12. Tens vontade em prosseguir os estudos para além da escolaridade obrigatória (15 anos)? \_\_\_\_\_

Indica razões para tal \_\_\_\_\_

13. Tens acesso a computador fora da escola? Sim  Não

14. Tens acesso a Internet fora da escola? Sim  Não

### VII. Extra-Escola

Apêndice II – Ficha Biográfica (cont.)

1. Em tempo de aulas, qual a hora habitual de te deitares? \_\_\_\_\_ E de te levatares? \_\_\_\_\_
2. Tomas sempre o pequeno almoço? Sim  Não
3. Onde costumavas almoçar? \_\_\_\_\_
4. Os teus familiares costumam interessar-se pelos teus problemas pessoais? Sim  Não
5. Onde costumavas encontrar-te com os amigos? \_\_\_\_\_

### VIII. Tempos Livres

Ocupas os teus tempos livres a ... (Assinala, com números, por ordem de ocupação – 1.º o que te ocupa mais tempo, etc. )

- |                   |                          |                     |                          |                |                          |
|-------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| ouvir música      | <input type="checkbox"/> | ir à discoteca      | <input type="checkbox"/> | navegar na Net | <input type="checkbox"/> |
| ver televisão     | <input type="checkbox"/> | estar só            | <input type="checkbox"/> | ajudar os pais | <input type="checkbox"/> |
| ir ao cinema      | <input type="checkbox"/> | estar com amigos    | <input type="checkbox"/> | .....          | <input type="checkbox"/> |
| praticar desporto | <input type="checkbox"/> | passar              | <input type="checkbox"/> | .....          | <input type="checkbox"/> |
| ler               | <input type="checkbox"/> | jogar no computador | <input type="checkbox"/> | .....          | <input type="checkbox"/> |

Há alguma ou algumas informações que consideres de interesse trazer ao nosso conhecimento?

---

---

### IX. Auto-retrato

1. Que profissão gostarias de ter? \_\_\_\_\_
2. Que profissão gostariam os teus pais que tu tivesses? \_\_\_\_\_
3. Num pequeno texto tenta dizer o que pensas sobre ti [o que achas de melhor e o que pensas de menos bom sobre o aluno e pessoa que és (qualidades e defeitos)].

---

---

---

---

Cantanhede, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

O/A aluno/a \_\_\_\_\_

O/A Encarregado/a de Educação \_\_\_\_\_

### Apêndice III – Grelha de Avaliação Formativa Inicial da modalidade Voleibol

Instrumento de Avaliação Formativa Inicial							
Voleibol							
Professor:			Data:		ANO LECTIVO ____ / ____		
Local:			Turma:				
Objetivo: Avaliação das competências iniciais dos alunos e da turma relativamente a uma situação de jogo de 4x4 de Voleibol							
N.º	Nome	Serviço		Passe	Remate em Apoio	Manchete	Média
		Por Baixo	Por Cima				
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
		#DIV/O!	#DIV/O!	#DIV/O!	#DIV/O!	#DIV/O!	#DIV/O!
Nível Médio da Turma							Nível Global

Legenda:	
1	Não executa
2	Executa
3	Executabem

Gestos Técnicos		Componentes críticas		
		1 - Não executa	2 - Executa	3 - Executa bem
S e r v i ç o	P o r C i m a	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Colocar os apoios orientados para o local do envio da bola, avançando o pé contrário à mão que serve; Colocar a bola sobre a mão livre e na direcção da mão que vai servir; Lançar a bola ao ar e estender à retaguarda o MS que vai bater na bola e executar um movimento para a frente.	Colocar os apoios orientados para o local do envio da bola, avançando o pé contrário à mão que serve; Inclinar ligeiramente o tronco à frente; Colocar a bola sobre a mão livre e na direcção da mão que vai servir; Lançar a bola ao ar e estender à retaguarda o MS que vai bater na bola e executar um movimento para a frente; Contactar a bola sensivelmente ao nível da bacia; Peso do corpo transferido para o pé da frente.
	P o r B a i x o	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Lançar a bola ao ar, para cima e para a frente da mão que bate; Flexão e extensão do cotovelo, batendo na bola com a mão aberta e os dedos afastados.	Corpo equilibrado, com o pé contrário à mão que serve avançado; Segurar a bola com a mão livre; Lançar a bola ao ar, para cima e para a frente da mão que bate; Flexão e extensão do cotovelo, batendo na bola com a mão aberta e os dedos afastados; Bater a bola à frente e acima do nível da cabeça.
	Passe	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Contactar com a bola à frente e acima da testa; Contactar a bola com os dedos e não com as palmas das mãos.	Colocar os MI afastados (largura dos ombros) e orientados para o local de envio da bola; Contactar com a bola à frente e acima da testa; Contactar a bola com os dedos e não com as palmas das mãos; Flectir os MS e as pernas para contactar a bola e estender os MI para a enviar.
	Remate em Apoio	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	M.S em extensão no momento do contacto; Batimento em frente e na vertical do ombro.	Contacto com a palma da mão "rija"; M.S em extensão no momento do contacto; Batimento em frente e na vertical do ombro; Flexão do pulso no contacto com a bola; Após o batimento o peso do corpo passa para o apoio mais adiantado.
	Manchete	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Orientar os pés para o local de envio; Contactar a bola na zona dos antebraços.	Colocar os MI flectidas e afastadas antes do contacto; Orientar os pés para o local de envio; Contactar a bola na zona dos antebraços; Estender os MI no momento de contacto com a bola; Manter as mãos unidas durante o contacto.

## Apêndice IV - Grelha de Avaliação Formativa



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA  
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA – CANTANHEDE

Ano /Turma:      Disciplina: E. Física      O (A) Professor: Clara Neves      Data da informação:      Registo de Informação Periódica 3º ciclo /Anexo 2

<b>MI</b> (Muito insuficiente) <b>INS</b> (Insuficiente) <b>SM</b> (Suficiente Menos) <b>S</b> (Suficiente) <b>B</b> (Bom) <b>MB</b> (Muito Bom)		<b>CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS</b> (75%)	<b>APRENDIZAGENS DE CARÁTER TRANSVERSAL</b> (25%)	Observações	
Nº	Nome	Conhece e aplica as ações e os regulamentos inerentes às várias modalidades	Participa nas atividades Traz o equipamento /Faz a higiene após a aula Adota uma atitude e um comportamento adequados	Problemas Diagnosticados	Medidas a adotar e/ou adotadas
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

O/A Professor(a)

## Apêndice V - Grelha de Avaliação Sumativa da modalidade Basquetebol

Instrumento de Avaliação Sumativa									
Basquetebol									
ANO LECTIVO									
Professor:			Data:		Local: Pavil		Turma:		
Objetivo: Avaliação das competências finais dos alunos e da turma relativamente a uma situação de jogo de 3x3 de Basquetebol									
N.º	Nome	Lançamento		Passe	Recepção	Drible	Marcação	Desmarcação	Média
		Apoio	Passada						
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
		#####	#####	####	#DIV/0!	#####	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Nível Médio da Turma									Nível Global

Legenda:	
1	Não executa
2	Executa
3	Executa bem

Gestos Técnicos	Componentes críticas		
	1 - Não executa	2 - Executa	3 - Executa bem
Lançamento	Recepção	<p>Enquadrar com o cesto;</p> <p>Realizar a extensão completa dos MI e MS com a expulsão da bola com golpe de pulso.</p>	<p>Enquadrar com o cesto;</p> <p>Bola por cima da cabeça e desviada lateralmente para o lado da mão que lança;</p> <p>Realizar a extensão completa dos MI e MS com a expulsão da bola com golpe de pulso.</p>
	Drible	<p>Executa os apoios alternadamente, elevando o joelho da perna livre;</p> <p>O lançamento é realizado com a mão oposta ao pé de impulsão.</p>	<p>O primeiro apoio é longo, sendo o segundo apoio mais curto;</p> <p>Lançar pelo lado direito: direito – esquerdo – lança;</p> <p>Lançar pelo lado esquerdo: esquerdo – direito – lança;</p> <p>Dirigir o olhar para a tabela;</p> <p>O lançamento é realizado com a mão oposta ao pé de impulsão.</p>
Passe	<p>Agarrar a bola com mãos em “w”;</p> <p>Extensão dos M.S. paralelamente ao solo num gesto simultâneo.</p>	<p>Agarrar a bola com mãos em “w”;</p> <p>Extensão dos M.S. paralelamente ao solo num gesto simultâneo.</p>	<p>Agarrar a bola com mãos em “w”;</p> <p>Colocar os cotovelos junto ao corpo;</p> <p>Avançar um dos apoios;</p> <p>Extensão dos M.S. paralelamente ao solo num gesto simultâneo;</p> <p>Após o passe, palmas das mãos voltadas para fora e os polegares a apontar para dentro e para baixo;</p> <p>Passé executado a partir do peito.</p>
Recepção	<p>Ir ao encontro da bola com as duas mãos.</p>	<p>Ir ao encontro da bola com as duas mãos.</p>	<p>Ir ao encontro da bola com as duas mãos;</p> <p>Dedos bem abertos e firmes;</p> <p>MS estendidos, flectindo-se no momento de contacto com a bola de modo a amortecê-la e protegê-la.</p>
Drible	<p>Coordenar o movimento do antebraço de modo a amortecer a bola e reenviá-la para o solo;</p> <p>Contacto com a bola realizado com os dedos;</p> <p>Driblar a bola ao lado do corpo (nível da cintura);</p> <p>Manter o olhar dirigido para a frente.</p>	<p>Driblar a bola ao lado do corpo (nível da cintura);</p> <p>Manter o olhar dirigido para a frente.</p>	<p>Coordenar o movimento do antebraço de modo a amortecer a bola e reenviá-la para o solo;</p> <p>Contacto com a bola realizado com os dedos;</p> <p>Driblar a bola ao lado do corpo (nível da cintura);</p> <p>Manter o olhar dirigido para a frente.</p>
Marcação	<p>Controlar o adversário, impedindo ou dificultando a progressão em drible, passe e lançamento, colocando-se entre a bola e o cesto na defesa do jogador com bola.</p> <p>Impedir ou dificultar a recepção da bola, colocando-se entre o adversário e o cesto na defesa do jogador sem bola, acompanhando a sua movimentação.</p>	<p>Dificulta a acção do jogador adversário, com ou sem bola.</p>	<p>Controlar o adversário, impedindo ou dificultando a progressão em drible, passe e lançamento, colocando-se entre a bola e o cesto na defesa do jogador com bola.</p> <p>Impedir ou dificultar a recepção da bola, colocando-se entre o adversário e o cesto na defesa do jogador sem bola, acompanhando a sua movimentação.</p>
Desmarcação	<p>Ver sempre a bola;</p> <p>Ocupação dos espaços livres.</p>	<p>Ver sempre a bola;</p> <p>Ocupação dos espaços livres.</p>	<p>Ver sempre a bola;</p> <p>Não se “esconder” atrás do adversário;</p> <p>Ocupação dos espaços livres;</p> <p>Explorar a linha jogador/cesto quando esta é deixada livre pelo defensor.</p>



## Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra  
Doutoramento em Ciências do Desporto\_Ramo de Educação Física 2019  
Doutorando: Guilherme Monteiro Orientadora: Elsa Ribeiro da Silva

### Q-ICEa: questionário sobre a perceção de (in)disciplina em contexto escolar - **ALUNOS**

Este questionário visa recolher informação sobre a opinião e as ações dos alunos em relação à indisciplina em contexto escolar. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo utilizados somente para fins académicos.

Não existindo respostas corretas ou incorretas, pedimos a tua colaboração para lhe responder.

A – Dados Pessoais (para cada item assinala com X uma opção)	
1 – Género:	1) Masculino <input type="checkbox"/> 2) Feminino <input type="checkbox"/>
2 – Idade:	3 – Ano de nascimento:
4 – Escola:	
5 – Ano de escolaridade:	1) 7ºAno <input type="checkbox"/> 2) 8ºAno <input type="checkbox"/> 3) 9ºAno <input type="checkbox"/> 4) 10ºAno <input type="checkbox"/> 5) 11ºAno <input type="checkbox"/> 6) 12ºAno <input type="checkbox"/>
6 – Curso Frequentado:	1) Ciências e Tecnologia <input type="checkbox"/> 2) Ciências Socioeconómicas <input type="checkbox"/> 3) Línguas e Humanidades <input type="checkbox"/> 4) Artes Visuais <input type="checkbox"/> 5) Profissional: Qual?
7 – Já repetiste algum ano?	1) Sim <input type="checkbox"/> 2) Não <input type="checkbox"/>
8 – Se sim, quantas vezes?	

### B – SIGNIFICADO DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA

9 - Assinala com x o teu grau de concordância sobre as afirmações que se seguem:

9.1 – A disciplina tem como objetivos...	Discordo totalmente 1	2	Não concordo nem discordo	3	Concordo totalmente 4
91a. possibilitar alcançar os objetivos previstos pelo prof.					
91b. evitar que aconteçam perturbações nas aulas					
91c. corrigir os maus comportamentos					
91d. castigar os maus comportamentos					

9.2 – A disciplina está sobretudo ligada a:	Discordo totalmente 1	2	Não concordo nem discordo	3	Concordo totalmente 4
92a. definição de regras pelo professor					
92b. relacionamento entre os alunos e o(a) professor(a)					
92c. competência do professor para ensinar					
92d. aplicação das regras de comportamento, pelos professores					
92e. um bom ambiente de trabalho entre o professor e os alunos					
92f. responsabilização do aluno					
92g. respeito pela autoridade do professor					
92h. definição de regras em conjunto com os alunos					
92i. relacionamento entre os alunos da turma					
92j. conhecimento e aceitação das regras pelos alunos					
92k. formas do professor ensinar					
92l. outro (diga qual):					





Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos  
(cont.)

9.3 - A indisciplina é sobretudo:	Discordo totalmente 1	2	Não concordo nem discordo	3	Concordo totalmente 4
93a. não cumprimento das regras necessárias para que a aula corra bem.					
93b. comportamentos que contrariam as regras que já estavam definidas.					
93c. comportamentos que não deixam aprender o aluno que se porta incorretamente ou os seus colegas.					
93d. falta de respeito pelo professor					
93e. problemas entre os alunos da turma					
93f. falta de compreensão do aluno sobre as regras estabelecidas pelo professor					
93g. formas do professor ensinar					
93h. falta de acordo do aluno com as regras do professor					
93i. outro (diga qual):					

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

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

	Discordo	Concordo em parte	Concordo
101a. As medidas tomadas foram justas			
101b. As medidas tomadas resultaram			

### C – DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

11 – Assinala com X o grau de influência que pensas que cada um dos fatores abaixo tem sobre a Indisciplina:

A indisciplina deve-se a ...	Pouco influente	Muito influente	Não sei/ Não respondo
11a. questionamento, pelos alunos, da autoridade/poder dos professores			
11b. demasiado tempo que os alunos passam na escola			
11c. aulas desajustadas aos alunos com insucesso escolar			
11d. modelos de ensino iguais para todos			
11e. pouco envolvimento dos pais na vida da escola			
11f. regras escolares (regulamentos, etc.) pouco claras ou que nem existem			
11g. não seguir o mesmo critério na aplicação das regras definidas pela escola			
11h. falta de acompanhamento dos alunos pelos pais			
11i. heterogeneidade das turmas (alunos de origens e com interesses diferentes)			
11j. dimensão das turmas (turmas muito grandes)			
11k. desinteresse dos alunos em relação às matérias das disciplinas			
11l. desconhecimento das regras pelos alunos			
11m. insucesso nas aprendizagens			
11n. instabilidade emocional própria da idade			
11o. educação familiar dos alunos			
11p. falta de responsabilização do aluno pelos seus atos			
11q. falta de habilidades do professor para controlar a disciplina			
11r. tipo de relacionamento (bom ou mau) entre professor e alunos			
11s. outro (qual?):			

## Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (cont.)

**12 - Abaixo são indicados comportamentos que podem ser entendidos como de indisciplina.**

**Para cada um, assinala com X a tua opinião acerca do grau de gravidade e a frequência com que acontecem na tua sala de aula.**

O aluno:	Gravidade			Frequência		
	nada grave	pouco grave	muito grave	nunca	pouco frequente	muito frequente
12a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula						
12b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula						
12c. Chega atrasado						
12d. Profere palavrões						
12e. Sai da aula, sem autorização do professor						
12f. Fala sem autorização ou em momentos inapropriados						
12g. Fala de forma pouco cuidada e pertinente						
12h. Não traz o material necessário						
12i. Não faz o trabalho de casa						
12j. Não cumpre as tarefas que o professor propõe na aula						
12k. Insulta/ameaça colegas						
12l. Agride colegas						
12m. Não ajuda colegas						
12n. Utiliza material de colegas sem autorização						
12o. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas						
12p. Rejeita as ideias do professor de forma visível						
12q. Provoca/goza com o professor						
12r. Não obedece a ordens/instruções						
12s. Insulta/ameaça o professor						
12t. Utiliza os materiais e os espaços de modo inapropriado						
12u. Outro (qual?):						

**13 – Na tua escola realizam-se ações que têm por objetivo prevenir e/ou combater a indisciplina? (Assinale com X a opção adequada):**

- 1) Sim, regularmente       2) Sim, por vezes       3) Não

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

14a. Diretor de turma

14b. Encarregado de educação

14c. Direção

14d. Auxiliares da ação educativa

14e. Outro, quem? \_\_\_\_\_

## Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (cont.)

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

Assinala com X como achas que o professor deve reagir em situações de indisciplina de **MENOR** gravidade

Perante situações de <b>MENOR</b> gravidade o professor deve:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
151a. Ignorar				
151b. Repreender (ralhar) no momento do mau comportamento				
151c. Esperar pelo fim da aula para conversar com o aluno				
151d. Relembrar as regras				
151e. Terminar ou modificar imediatamente o que os alunos estavam a fazer				
151f. Levar o aluno a refletir sobre o seu comportamento				
151g. Identificar claramente o(s) aluno(s) que se portaram incorretamente				
151h. Castigar				
151i. Saliendar e elogiar os comportamentos corretos				
151j. Mandar sair da aula				
151k. Participar ao Diretor de Turma				
151l. Participar ao Encarregado de Educação				
151m. Participar ao Conselho Executivo				
151n. Outro (qual?):				

Assinala com X como achas que o professor deve reagir em situações de indisciplina de **MAIOR** gravidade

Perante situações de <b>MAIOR</b> gravidade o professor deve:	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
162a. Ignorar				
162b. Repreender (ralhar) no momento do mau comportamento				
162c. Esperar pelo fim da aula para conversar com o aluno				
162d. Relembrar as regras				
162e. Terminar ou modificar imediatamente o que os alunos estavam a fazer				
162f. Levar o aluno a refletir sobre o seu comportamento				
162g. Identificar claramente o(s) aluno(s) que se portaram incorretamente				
162h. Castigar				
162i. Saliendar e elogiar os comportamentos corretos				
162j. Mandar sair da aula				
162k. Participar ao Diretor de Turma				
162l. Participar ao Encarregado de Educação				
162m. Participar ao Conselho Executivo				
162n. Outro (qual?):				

## Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (cont.)

### 17 - As diversas decisões de gestão/organização da aula têm diferentes impactos na construção da disciplina.

(assinale com X, em cada uma das decisões abaixo, a **frequência** com que os professor as utiliza)

	Frequência			
	nunca	às vezes	muitas vezes	sempre
171a. É capaz de prever problemas e reage de forma correta				
171b. Propõe frequentemente atividades motivadoras para os alunos				
171c. Preocupa-se com a aprendizagem de todos os alunos, organizando exercícios ajustados ao seu nível				
172a. Inicia a aula à hora certa				
172b. No início da aula reúne os alunos sempre no mesmo sítio				
172c. Explica claramente os objetivos da aula e as tarefas a realizar				
172d. Procura iniciar a aula e as tarefas de forma motivadora para os alunos				
173a. Evita falar com uma linguagem excessivamente técnica ou complicada				
173b. Depois de apresentar os exercícios, coloca questões para verificar a compreensão dos alunos				
173c. Tenta ligar o que está a ensinar aos alunos com o que já aprenderam antes.				
173d. Corrige de forma clara				
174a. Procura posicionar-se de modo a ver a turma toda				
174b. Consegue controlar a turma, intervindo à distância				
174c. Elogia comportamentos adequados				
174d. Para rapidamente algum comportamento perturbador, não prejudicando a aula				
174e. Chama o aluno que se portou mal, à parte				
175a. Utiliza atividades que facilitam a aprendizagem em grupo				
175b. Procura manter as rotinas de organização da aula				
175c. Organiza os exercícios de forma a promover o sucesso da maioria dos alunos				
175d. Corrige todos os alunos				
175e. Informa regularmente os alunos sobre as suas aprendizagens				
175f. Informa regularmente os alunos sobre o que podem fazer para melhorar				
176a. Muda de tarefa assegurando-se de que todos os alunos concluíram a anterior e conhecem as instruções para a seguinte				
176b. Evita que os alunos estejam sem fazer nada				
176c. Motiva os alunos continuamente para manter o ritmo de empenho e de atividade				
177a. Faz com os alunos o balanço da aula e a análise do seu desempenho				
177b. No final fala sobre o que acontecerá nas aulas seguintes, de forma a motivar os alunos				
177c. Supervisiona os alunos para que estes guardem os materiais de forma adequada e ordeira				
177d. Supervisiona (controla) a saída dos alunos				

Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (cont.)

**D – INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR E GÉNERO DO ALUNO**

18 – Na tua opinião quem são os mais indisciplinados: 1) Rapazes  2) Raparigas

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

O aluno:	Raparigas	Rapazes	Âmbos	Não acontece
19a. Distrai-se sozinho, sem perturbar a aula				
19b. Distrai momentaneamente colegas, sem perturbar a aula				
19c. Distrai momentaneamente colegas e obriga a interromper a aula				
19d. Chega atrasado				
19e. Danifica material da escola				
19f. Suja o material ou espaço				
19g. Profere palavrões				
19h. Sai da aula, sem permissão				
19i. Fala (ou conversa) sem autorização ou em momentos inapropriados				
19j. Quando lhe é pedido, fala de forma pouco cuidada e pertinente				
19k. Não traz o material necessário				
19l. Não faz o trabalho de casa				
19m. Não cumpre deliberadamente as tarefas propostas na aula				
19n. Insulta/ameaça colegas				
19o. Agride colegas				
19p. Não ajuda colegas				
19q. Utiliza material de colegas sem autorização				
19r. Contraria ideias do professor procurando justificar as suas				
19s. Rejeita ostensivamente ideias do professor				
19t. Provoca/goza com o professor				
19u. Não obedece a ordens/instruções				
19v. Outro (qual?):				

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

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

## Apêndice VII – Questionário sobre indisciplina em contexto escolar – Alunos (cont.)

21 - No quadro em baixo assinala com um X a frequência de casos de indisciplina no teu dia a dia

Frequência de casos de indisciplina:	nunca	às vezes	muitas vezes	constantemente
1) Na tua turma				
2) Na escola				

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

- 1) Rapazes  2) Raparigas

23 – Porquê?

- 1) Porque o comportamento dos rapazes é mais grave   
2) Porque o comportamento das raparigas é mais grave   
3) Porque os professores desculpam mais os rapazes   
4) Porque os professores desculpam mais as raparigas   
5) Porque os professores entendem melhor as raparigas   
6) Porque os professores entendem melhor os rapazes   
7) Outro motivo, qual? \_\_\_\_\_

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

- 1) Rapazes  2) Raparigas  3) Ambos  4) Nenhum deles

25 - Além das medidas habitualmente tomadas pela escola, que mais podia a escola fazer para resolver as situações de indisciplina?

---

---

---

---

---

---

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

Obrigado pela colaboração

# **ANEXOS**

## Anexo I – Ação de Formação – Programa FITescola



### CERTIFICADO

#### Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Lara Madeira Baptista** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 7 de setembro de 2018. A formação teve a duração de cinco horas.







# CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

## VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que LARA MADEIRA BAPTISTA esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*".

O Diretor da  DEF-UC  
(Prof. Doutor António Figueiredo)

O Diretor da  ESAB  
(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)



Coimbra, 03 de abril de 2019

8º Fórum Internacional das Ciências  
da  
Educação Física



## Educação Física: Espaço e Identidade

*Lara Baptista*

Assisti ao evento, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da  
Universidade de Coimbra.

Coimbra, 18 a 19 de maio de 2019



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