

1 2



9 0

FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Nuno Filipe Carvalho Anjos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MUNDÃO,
ACOMPANHANDO TRÊS TURMAS DO 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO, NO ANO LETIVO 2022/2023**

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA DOS ALUNOS NO
ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Aristides Machado-
Rodrigues, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física da Universidade de Coimbra**

Julho de 2023

Nuno Filipe Carvalho Anjos
2021174045

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MUNDÃO, ACOMPANHANDO
TRÊS TURMAS DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NO ANO LETIVO
2022/2023**

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA DOS ALUNOS
NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

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

Orientador: Professor Doutor Aristides Machado-Rodrigues

**Coimbra
2023**

Anjos, N. (2023). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Mundão, na Escola Básica E.B. 2/3, acompanhando três turmas do 3º ciclo do ensino básico, no ano letivo 2022/2023. Perceção dos Professores de Educação Física sobre comportamentos de indisciplina dos alunos no Ensino Básico e Secundário. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Nuno Filipe Carvalho Anjos, aluno nº 2021174045, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

de julho de 2023

Nuno Anjos

Nuno Anjos

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos às seguintes pessoas, que foram fundamentais para o sucesso da minha experiência no Estágio Pedagógico:

Aos professores orientadores do Agrupamento Escolas de Mundão, Professor Doutor Helder Miguel Fernandes e Professor Doutor Marco Aguiar, pela orientação valiosa, pelos ensinamentos e pelo incentivo ao longo do estágio. Agradeço a vossa disponibilidade para esclarecer dúvidas, fornecer *feedbacks* de forma construtiva e auxiliar no meu desenvolvimento quer profissional, quer pessoal.

Ao professor orientador da faculdade Professor Doutor Aristides Machado-Rodrigues, pela sua dedicação e orientação durante todo o período de estágio. Agradeço pelos seus conselhos sábios, pela partilha do seu conhecimento e pela sua visão inspiradora. O seu acompanhamento contribuiu significativamente para o meu crescimento.

Aos meus três colegas com quem tive o privilégio de partilhar o estágio, Raphael, Rodrigo e Tiago, obrigado pela camaradagem, cooperação e pela troca de conhecimentos e experiências. A vossa presença e apoio mútuo criaram um ambiente de trabalho positivo e enriquecedor. Não poderia ter pedido um núcleo de estágio melhor.

À minha querida mãe e ao meu amado pai, que sempre me apoiaram de forma incondicional ao longo desta jornada. O vosso amor, incentivo e encorajamento constante foram essenciais para eu enfrentar os desafios e alcançar os meus objetivos.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu percurso de estágio, o meu sincero agradecimento. O apoio e incentivo de cada um de vocês ajudou-me a superar desafios e a alcançar resultados gratificantes.

Muito obrigado a todos!

Resumo

O presente documento representa um Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico é uma etapa fundamental no percurso do Mestrado em Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário, marcando o momento de maior relevância neste ciclo de estudos. O seu objetivo primordial é oferecer uma experiência prática autêntica no ambiente escolar, permitindo a aplicação efetiva dos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado. Na função de professor estagiário, deparámo-nos com alguns desafios nas diversas dimensões pedagógicas, o que nos estimulou a refletir em conjunto com nosso núcleo de estágio e orientadores. Esta partilha possibilitou-nos o desenvolvimento das competências e metodologias necessárias para atuarmos na função de docente

No presente relatório de estágio, apresentamos as aprendizagens resultantes da experiência pedagógica junto às diferentes turmas do 2º e 3º Ciclos do ensino básico, no Agrupamento de Escolas de Mundão, durante o ano letivo de 2022-2023. O relatório abrange todas as atividades pedagógicas realizadas ao longo do ano, bem como reflexões sobre as mesmas.

O relatório inicia-se com uma breve contextualização da prática pedagógica desenvolvida, analisando as características específicas da escola, do grupo de Educação Física e da turma em que o Estágio Pedagógico ocorreu. Esse contexto serve como base para a compreensão do processo pedagógico adotado. Em seguida, são identificadas e analisadas as atividades desenvolvidas, proporcionando uma análise aprofundada das decisões tomadas nas diversas dimensões pedagógicas.

Por fim, é abordado com maior detalhe o nosso tema-problema selecionado, explorando/analizando a perceção dos docentes em relação à indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação física; ensino; indisciplina; perceção.

Abstract

This document is an Internship Report, as part of the Masters in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sports Science and Physical Education, at the University of Coimbra.

The Teacher Training is a fundamental stage in the path of the Master's in Teaching in Physical Education in Primary and Secondary Schools, marking the moment of greatest relevance at this post-graduate degree. Its main goal is to provide a realistic practical experience at the school settings, allowing us the effective knowledge. As a teacher trainee, I was faced with some challenges in several pedagogical dimensions, which stimulated us to reflect together with my internship team and counselors. This shared reflection allowed us to develop the competencies and skills necessary to act as a teacher.

In the present Teacher Training report, we will present the report of our pedagogical, teaching different students of the elementary-school of Mundão during the 2022-2023 academic year. The afore-mentioned report covers all the pedagogical activities carried out throughout the year, as well as their subsequent reflections.

The report begins with a brief contextualization of the pedagogical practice developed, analyzing the specific characteristics of the school, the Physical Education group and the class in which the Teacher Training took place. This context will serve as a basis for understanding the pedagogical process adopted. Then, the activities developed will be identified and analyzed, providing an in-depth analysis of the decisions taken in the various pedagogical dimensions.

Finally, it will be addressed in more detail the selected theme, exploring the teachers' perception of student indiscipline in Physical Education classes.

Keywords: teacher training; physical education; teaching; indiscipline; perception.

Índice

AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1.1. NARRATIVA DE VIDA.....	2
1.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO	3
1.2.1. A ESCOLA	3
1.2.2. RECURSOS ESPACIAIS E MATERIAIS	3
1.2.3. GRUPO DISCIPLINAR	4
1.2.4. NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	5
1.2.5. TURMAS	5
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	7
ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO–APRENDIZAGEM	7
2.1. PLANEAMENTO DO ENSINO	7
2.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS.....	10
2.1.3. PLANO DE AULA	12
2.2. REALIZAÇÃO	14
2.2.1. INSTRUÇÃO.....	14
2.2.2. GESTÃO	15
2.2.3. CLIMA DE AULA.....	17
2.2.4. DISCIPLINA	19
2.3. DECISÕES DE AJUSTAMENTO.....	20
2.4. AVALIAÇÃO.....	22
2.4.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL	22
2.4.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA	23
2.4.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	24
2.4.4. AUTOAVALIAÇÃO.....	25
2.5. LECIONAÇÃO 2º CICLO	26

2.6. SEMANA INTENSIVA DE LECIONAÇÃO A MÚLTIPLAS TURMAS	27
ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	27
ÁREA 3 - PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS	29
ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	30
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	33
1. INTRODUÇÃO.....	34
1.1. DEFINIÇÃO E CONCEITOS RELACIONADOS COM INDISCIPLINA.....	34
1.2. O PROFESSOR, A ESCOLA E A FAMÍLIA	35
1.3. PROMOÇÃO DE AMBIENTE DE AULA POSITIVO	36
1.4. IMPORTÂNCIA DE DISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	37
2. METODOLOGIA.....	39
2.1. AMOSTRA	39
2.2. INSTRUMENTO.....	40
2.3. PROCEDIMENTOS.....	40
2.4. ANÁLISE DE DADOS.....	41
3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	42
4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	47
5. CONCLUSÕES	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

Lista de Siglas e Abreviaturas

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

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

NE – Núcleo de Estágio

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

PA – Plano Anual

UD – Unidade Didática

Índice de Tabelas

Tabela 1. Percentagem do efetivo amostral por sexo.....	39
Tabela 2. Percentagem do efetivo amostral em função dos anos de experiência na docência.	39
Tabela 3. Ciclo de ensino	40
Tabela 4. Análise descritiva das variáveis dependentes relacionadas com comportamentos de indisciplina	42
Tabela 5. Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina (M±DP).....	43
Tabela 6. Alvos de comportamentos de indisciplina (M±DP)	43
Tabela 7. Estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina mais valorizadas (M±DP)	44
Tabela 8. Estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina menos valorizadas (M±DP)	45
Tabela 9. Análise comparativa em função do nível de ciclo.....	46
Tabela 10. Análise comparativa em função dos anos de serviço	46

Índice de Anexos

Anexo I – Calendarização	56
Anexo II – Mapa de Rotação de Espaços.....	56
Anexo III – Planificação Anual.....	57
Anexo IV – Extensão e Sequenciação de Conteúdos (Exemplo: Voleibol)	58
Anexo V – Modelo de Plano de Aula	59
Anexo VI – Modelo de Grelha de Avaliação (Grelha Holística de Ginástica de Aparelhos)..	60
Anexo VII – Poster Projeto Olimpíada Sustentada.....	61
Anexo VIII – Questionário a Docentes	62
Anexo IX – Certificado do Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa	64
Anexo X – Certificado do XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	65

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), ministrado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), foi produzido o presente relatório, que é resultado da nossa experiência prática adquirida durante o Estágio Pedagógico (EP). Trata-se de uma componente fundamental da nossa formação académica, realizado no ano letivo 2022/2023 na Escola EB 2,3 de Mundão. O estágio representou uma oportunidade valiosa para aplicar e desenvolver competências pedagógicas, enquanto nos inseríamos no contexto educacional e contribuíamos para o processo de ensino-aprendizagem onde os alunos estão integrados.

Enquanto professores estagiários, vivenciámos um período de constante aprendizagem, aperfeiçoamento e de superação. Ao longo deste percurso, fomos acompanhados por dois professores cooperantes da escola e pelo professor orientador da faculdade, que forneceram apoio e orientação valiosos durante o estágio.

O presente relatório está estruturado em três capítulos, sendo que cada um deles aborda aspetos específicos da nossa experiência de estágio. No primeiro capítulo, é apresentada a contextualização da prática desenvolvida, incluindo a narrativa de vida, a caracterização da escola e do grupo disciplinar de Educação Física (EF), bem como do núcleo de estágio (NE) e das turmas envolvidas.

No segundo capítulo, realiza-se uma análise reflexiva com o intuito de aprofundar as diferentes áreas da prática pedagógica. Abordam-se as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas, bem como a nossa atitude ético-profissional. Esta análise reflexiva proporciona uma visão abrangente das vivências e dos desafios enfrentados em contexto real.

Por fim, o terceiro capítulo versa o desenvolvimento do Tema-Problema, intitulado "Perceção dos Professores de Educação Física sobre comportamentos de indisciplina dos alunos do ensino Básico e Secundário", que teve como principal objetivo verificar se existem diferenças nas perceções dos docentes, quando relacionamos, sexo, idade dos intervenientes, os anos de serviço e o ciclo de ensino que lecionam. Deste capítulo, fazem parte uma breve introdução, o enquadramento da temática em estudo, os objetivos e a metodologia utilizada, bem como a apresentação e discussão dos resultados obtidos, a conclusão do estudo e considerações finais.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. Narrativa de vida

A narrativa de vida é um recurso valioso para compreendermos as influências, experiências e percursos que moldaram a nossa identidade e desenvolvimento enquanto profissional na área da EF.

Desde a infância, nós, professores estagiários sempre fomos crianças ativas e não optávamos por ficar em casa o tempo todo. Gostávamos de brincar na rua com os amigos, jogar futebol e andar de bicicleta. Durante maior parte da infância experienciámos diversas modalidades como natação, basquetebol, hóquei em patins. Posteriormente, o futebol tornou-se a modalidade mais fascinante e ingressaram numa escola de futebol, onde jogaram até a adolescência, participando sempre que possível em torneios escolares.

Ambos os pais incentivavam a prática desportiva, considerando-a uma mais-valia para um crescimento saudável. As experiências vividas nas aulas de EF, desde o Ensino Básico até o Secundário, foram importantes para desenvolver ainda mais o gosto pelo exercício físico, uma vez que tiveram a oportunidade de experimentar outras modalidades e jogos. Nessa altura, já vislumbrávamos uma carreira ligada ao desporto. No entanto, quando terminámos o ensino secundário, optámos por não seguir a área desportiva devido a influências externas que apontavam que ser professor não era a melhor escolha profissional, e que cursos relacionados com matemática proporcionavam mais oportunidades de emprego.

Após alguns anos a trabalhar, e após conversas com os pais, alguns de nós decidimos regressar aos estudos, escolhendo a licenciatura em desporto, área de interesse. Conseguimos ingressar na licenciatura de Desporto e Atividade Física na Escola Superior de Educação de Viseu. Durante o curso, mais especificamente no segundo e terceiro anos, tiveram várias disciplinas relacionadas com o ensino da EF e Pedagogia, despertando o desejo de seguir a carreira docente. Decidimos então que ser professor de EF era o que realmente desejávamos, mesmo diante das opiniões contrárias e da falta de apoio público em relação à carreira docente. Após completar a licenciatura em três anos tínhamos a certeza de que iríamos candidatar a um mestrado na área do ensino. Ficámos felizes ao sermos colocados nesta instituição, pois era a

nossa primeira opção devido ao plano de estudos e à proximidade de alcançar o objetivo de nos tornarmos Professores de EF.

1.2. Caraterização do contexto

1.2.1. A escola

O Agrupamento de Escolas de Mundão tem a sua sede na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico de Mundão, localizada na freguesia de Mundão, a aproximadamente 8 km de Viseu, na zona norte do concelho.

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Mundão, que existe desde 1995, é a sede do Agrupamento e está preparada para acolher até dezoito turmas. Situada num meio predominantemente rural, a escola desempenha um papel central na comunidade local.

A partir do ano letivo de 2009/2010, o Agrupamento passou a integrar o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Essa participação demonstra o empenho e compromisso da escola em enfrentar desafios específicos e desenvolver estratégias educativas que visam a melhoria contínua da qualidade do ensino.

1.2.2. Recursos espaciais e materiais

A escola é composta por um edifício principal que abriga os diversos serviços escolares, tais como a direção, a secretaria, a reprografia, biblioteca, os bares para alunos e professores, a sala dos professores, a cantina, a sala dos alunos e as salas de aula destinadas ao segundo e terceiro ciclo.

No que diz respeito às instalações desportivas e às aulas de EF, a escola possui um amplo pavilhão gimnodesportivo dividido em duas áreas distintas, bem como um espaçoso terreno exterior com dois campos distintos, um com relvado sintético e outro com piso de cimento. O espaço exterior da escola é composto por dois campos de futebol/andebol, um com relvado sintético e outro com piso de cimento, um campo de basquetebol e uma área destinada à prática de atletismo, incluindo uma caixa de areia.

O Pavilhão Gimnodesportivo conta com um espaço desportivo de dimensões consideráveis, com marcações para a prática de várias modalidades, com uma área de 40x20 metros. Além disso, dispõe de um ginásio equipado com uma ampla variedade de equipamentos para a prática de ginástica, em excelente estado de conservação. Nesse espaço também estão disponíveis todo o equipamento necessário e em grande quantidade para várias modalidades como por exemplo ténis de mesa, frisbee, patinagem, badminton, assim como marcações no chão para a modalidade de Boccia. O pavilhão possui ainda um gabinete destinado a professores e funcionários, dois balneários para os alunos, e uma zona de arrumação de diverso material disponível para as aulas de EF.

1.2.3. Grupo Disciplinar

O Grupo Disciplinar de EF do Agrupamento de Escolas de Mundão é constituído por nove membros, dos quais cinco são professores e quatro são professores estagiários. Entre os professores, três são do género masculino e dois do género feminino, sendo que três estão responsáveis pela lecionação a turmas do 2º ciclo enquanto os dois restantes professores a turmas do 3º ciclo. É notório a promoção de um ambiente de trabalho cooperativo e dinâmico, onde prevalece o espírito de entajuda e o desejo de melhorar o ensino da EF. O grupo disciplinar valoriza o debate e a partilha de conhecimentos.

Além disso, o grupo disciplinar trabalha em estreita colaboração com outros docentes, especialmente nas áreas do desporto escolar e dos projetos incluídos no plano anual de atividades. A troca de experiências e conhecimentos entre os professores contribui para uma abordagem mais enriquecedora e diversificada no ensino da EF.

O grupo disciplinar todas as quartas-feiras, salvo exceções, reúne-se pelas 14h para discutir aspetos fundamentais para fazer o balanço das atividades desenvolvidas durante a semana e discutir questões como o cumprimento de regras, o bom funcionamento das instalações e recursos materiais. Também são discutidos temas relacionados com o Plano Anual de Atividades, com o Desporto Escolar e com projetos em que o grupo possa estar envolvido. Estas reuniões permitem uma análise e reflexão profunda sobre as ações a serem tomadas, sempre com o objetivo de melhorar o ensino e garantir o bom funcionamento do grupo disciplinar de EF.

O Grupo Disciplinar de EF do Agrupamento de Escolas de Mundão demonstra um compromisso constante com a escola e com o ensino, promovendo um ambiente colaborativo e de crescimento profissional contínuo. Ao longo do estágio, foi possível estabelecer uma relação de respeito, camaradagem e apoio mútuo entre todos os professores do grupo disciplinar. Através dessa proximidade, foram criadas condições favoráveis para a nossa integração como professores estagiários, incentivando sempre em fazer mais e melhor.

1.2.4. Núcleo de estágio

O NE do Agrupamento de Escolas de Mundão é composto por um grupo de professores estagiários altamente dedicados e motivados, empenhados em desenvolver as suas competências pedagógicas e promover um ensino de qualidade. O núcleo é composto por quatro professores estagiários, sendo os quatro do género masculino.

Durante todo o período de estágio, tivemos a oportunidade de trabalhar de perto com os professores orientadores, que nos acompanharam e apoiaram ao longo deste processo de formação. Os professores desempenharam um papel fundamental no nosso crescimento profissional, proporcionando-nos orientação, *feedbacks* construtivos e partilha de experiências.

No NE houve partilha e colaboração entre todos os estagiários, sendo que tivemos a oportunidade de trocar ideias, experiências e estratégias de ensino. As reuniões regulares entre o núcleo permitiram uma reflexão conjunta sobre os desafios e as conquistas em contexto de aula, promovendo uma constante melhoria e aprendizagem entre os professores estagiários.

1.2.5. Turmas

No âmbito do nosso NE, vivenciámos uma situação peculiar e desafiadora em relação à distribuição das turmas. Ao contrário do habitual, cada professor estagiário teve a oportunidade de trabalhar com uma turma diferente em cada período letivo, totalizando, assim, três turmas ao longo do ano letivo. Esta dinâmica acarretou consigo um conjunto de desafios exigentes, mas também proporcionou uma experiência de aprendizagem enriquecedora. A cada novo período, fomos confrontados com a necessidade de nos adaptarmos rapidamente a uma nova dinâmica, conhecer novos alunos e estabelecer vínculos pedagógicos e emocionais com estes. Embora esta situação tenha exigido uma grande capacidade de adaptação e flexibilidade por

parte dos professores estagiários, também nos permitiu desenvolver uma visão mais abrangente do processo educativo, sendo que cada turma trouxe consigo características e desafios únicos, exigindo que procurássemos estratégias diferenciadas de ensino e acompanhamento dos discentes.

No início do ano letivo, no primeiro Concelho de Turma tivemos a oportunidade de ouvir falar das turmas pela primeira vez e recolher dados sobre as características dos alunos de uma forma geral, bem como o funcionamento das turmas.

A turma do **7º A** é constituída por 17 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com uma idade média de 12 anos. Durante o período de estágio, constatamos que esta turma é a mais irrequieta em termos de comportamento. No entanto, a turma revela um bom nível no geral, embora haja alguns alunos que enfrentam mais dificuldades. Além disso, é importante mencionar que existem dois alunos abrangidos por medidas educativas universais e seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, que requerem uma atenção adicional.

A turma do **8º B** é composta por 20 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com uma idade média de 13 anos. No que diz respeito ao desempenho motor, a turma apresenta, no geral, um bom nível. No entanto, em termos comportamentais, há um grupo de alunos que tende a estar sempre junto e que pode influenciar negativamente o ambiente da turma. Além disso, é importante mencionar que alguns alunos já estiveram envolvidos em processos disciplinares, o que requer uma abordagem atenta e uma gestão adequada do comportamento.

A turma **9º A** é composta por 21 alunos, sendo 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com uma idade média de 13 anos. No geral, a turma apresenta um bom nível e revela um ambiente positivo de grupo. É importante destacar que nesta turma existem três alunos com medidas educativas seletivas e universais, ao abrigo do Decreto-Lei supramencionado, exigindo uma atenção especial.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1. Planejamento do Ensino

Ao longo do nosso percurso de EP, o planejamento do ensino e das atividades assumiu um papel fundamental na nossa prática pedagógica. Compreendemos que o ato de planejar não se trata apenas de um requisito burocrático, mas sim de uma ferramenta essencial para promover uma aprendizagem direcionada e significativa dos nossos alunos.

O planejamento eficiente da aula é um fator fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na EF. Conforme discutido por Rosado e Ferreira (2009), o planejamento cuidadoso permite aos professores estabelecer objetivos claros e alinhados com os conteúdos curriculares, bem como selecionar estratégias instrucionais adequadas para atingir esses objetivos. Ao planejar as aulas, os professores levam em consideração não apenas os conhecimentos prévios e as capacidades dos alunos, mas também reconhecem que cada criança, cada aluno, é único, com diferentes capacidades, contextos familiares e necessidades individuais. Assim, é essencial adaptar o conteúdo e as atividades para atender às particularidades de cada aluno. Além disso, o planejamento da aula envolve a criação de uma sequência lógica de atividades, com progressão gradual das dificuldades, permitindo que os alunos evoluam de maneira consistente em direção aos objetivos propostos. Dessa forma, o planejamento adequado contribui para a promoção da participação ativa dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de prática e desenvolvimento de capacidades específicas (Rosado e Ferreira, 2009).

Cada turma que tivemos o privilégio de acompanhar apresentou necessidades e perfis diferenciados, o que nos desafiou a personalizar o planejamento de acordo com as características e interesses dos estudantes. Procurámos sempre estabelecer objetivos claros e coerentes, tendo em conta os conteúdos programáticos, as competências a desenvolver e os recursos disponíveis.

No processo de planejamento, investimos bastante tempo em identificar estratégias pedagógicas adequadas, que despertassem o interesse e a participação ativa dos alunos nas aulas. Considerámos também a diversidade de estilos de aprendizagem, designadamente,

identificando as preferências individuais dos nossos alunos em relação à forma como adquirem e processam informação. Além disso, durante o EP, tivemos a oportunidade de experimentar abordagens inovadoras, como promover a autorregulação dos alunos e encorajá-los a assumir maior responsabilidade nas tarefas de aprendizagem.

2.1.1. Plano anual

A elaboração do PA revelou-se uma tarefa complexa e detalhada, exigindo um esforço significativo para compreender minuciosamente as particularidades de cada aluno. Essa compreensão é fundamental, pois permite uma abordagem pedagógica personalizada, na qual os professores podem adaptar estratégias de ensino, conteúdos e atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Ao conhecer de forma aprofundada as características, os interesses e os contextos familiares dos estudantes, é possível desenvolver um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, motivador e significativo. Esta relação direta entre a compreensão das particularidades de cada aluno e a elaboração do PA possibilita a criação de um currículo que atenda às necessidades individuais, promovendo um envolvimento mais ativo dos estudantes e otimizando seu processo de aprendizagem. Para tal, recorreremos a avaliações diagnósticas como instrumento fundamental, para termos uma visão clara das competências de cada estudante, sendo que somente após essa etapa poderíamos traçar um PA que contemplasse as capacidades e necessidades específicas de cada aluno, contudo devido à nossa falta de experiência na observação, deparamo-nos com dificuldades em situar os alunos nos seus níveis de desempenho.

Devido à nossa falta de experiência e de algum conhecimento sobre o processo, inicialmente, constatamos que erroneamente situamos alguns alunos em níveis de desempenho inferiores aos que realmente correspondiam. Essa situação tornou-se evidente após uma reflexão profunda e diálogo com os nossos professores cooperantes. Identificámos que, por exemplo, um aluno que demonstrava bastantes dificuldades na execução de algumas tarefas relacionadas com uma modalidade, apresentava um bom nível quando avaliando noutra modalidade. Além disso, observamos que essas discrepâncias de desempenho não eram iguais para todos os alunos, mas variavam de acordo com fatores como sexo, idade, experiências anteriores e vivências desportivas. Por exemplo, notámos que algumas alunas apresentavam maior facilidade na realização de atividades de coordenação motora, enquanto alguns alunos demonstravam maior facilidade em jogos desportivos coletivos. Desta maneira, reconhecemos

a necessidade de corrigir essas situações e de procedermos a uma revisão minuciosa dos registros realizados durante as avaliações diagnósticas, a fim de ajustar adequadamente as nossas expectativas e estratégias de ensino. Com base na análise cuidadosa do desempenho dos alunos e no auxílio dos nossos orientadores, realizámos as devidas alterações para corrigir as avaliações iniciais e adequar a classificação aos níveis de desempenho adequados a cada estudante.

É importante salientar que essa experiência de aprendizagem permitiu-nos compreender a importância do rigor na observação e avaliação dos alunos. Reconhecemos que a colaboração com os professores cooperantes foi fundamental para o nosso crescimento profissional, proporcionando-nos orientação valiosa. A partir desta experiência, estamos mais conscientes da importância de um processo de observação e avaliação rigoroso, que nos permita identificar corretamente os níveis de desempenho dos discentes e proporcionar intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas.

A dinâmica das turmas, as necessidades individuais dos alunos e os imprevistos do dia-a-dia escolar exigiram de nós uma flexibilidade constante, levando-nos a adaptar o planeamento inicial de acordo com as circunstâncias. Por exemplo, tivemos alunos com diferentes níveis de motivação e participação nas aulas, alguns demonstrando entusiasmo e envolvimento, enquanto outros apresentavam dificuldades em se envolverem nas atividades propostas. Além disso, deparamo-nos com imprevistos no quotidiano escolar, como alterações repentinas nos horários das aulas devido a eventos escolares ou situações imprevistas que requeriam ajustes rápidos no planeamento. Estas circunstâncias exigiram de nós uma flexibilidade constante, levando-nos a adaptar, por vezes, o planeamento inicial. Em determinadas ocasiões, foi necessário reorganizar as atividades para responder às necessidades emergentes dos alunos, seja fornecendo apoio adicional a um aluno com dificuldades de aprendizagem, seja oferecendo desafios extra a alunos mais avançados. Esta flexibilidade permitiu-nos responder de forma eficaz às exigências e garantir um ambiente de aprendizagem adequado e inclusivo para todos os estudantes. Acreditamos que a capacidade de adaptação e resiliência é uma competência fundamental para qualquer professor, permitindo-nos lidar efetivamente com os desafios e garantir uma educação de qualidade.

2.1.2. Unidades Didáticas

Durante o período de estágio, optámos por adotar um modelo coerente para todas as modalidades, seguindo o modelo de etapas proposto por Aranha (2004). Importa salientar que este modelo sugere uma abordagem contínua das modalidades ao longo do ano letivo, em vez de se concentrarem em períodos específicos. Os professores orientadores esclareceram-nos, inicialmente, as vantagens de uma abordagem por etapas, enfatizando como esta pode proporcionar uma visão mais abrangente e progressiva das modalidades. Com base na sua experiência e conhecimento pedagógico, realçaram que o modelo por etapas nos poderia permitir o desenvolvimento contínuo das competências físicas, técnicas e cognitivas dos alunos ao longo do ano letivo, ao contrário do modelo por blocos.

Assim, tendo em conta as recomendações e sugestões dos professores, decidimos adotar esta abordagem nas nossas unidades didáticas. Acreditamos que, ao seguirmos o modelo de etapas, estamos a proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e coerente. Este modelo permite-nos explorar gradualmente diversas modalidades, desenvolvendo as suas capacidades de forma progressiva e consistente (Bento, 1987). No entanto, é importante salientar que, na disciplina de dança, optamos por utilizar modelo por blocos. Neste caso, as aulas de dança foram organizadas de forma consecutiva, permitindo um maior aprofundamento dos conteúdos específicos e uma progressão mais acentuada na aprendizagem dos alunos. Essa abordagem por blocos proporcionou uma maior imersão na modalidade, permitindo explorar de forma mais aprofundada as técnicas e expressões corporais relacionadas com a dança.

O modelo de ensino por etapas, representa uma abordagem estruturada que visa promover o desenvolvimento progressivo dos alunos ao longo do ano letivo. Este modelo é constituído por quatro etapas fundamentais, cada uma com objetivos e conteúdos específicos, proporcionando uma aprendizagem gradual e abrangente. As quatro etapas do modelo são as seguintes:

1ª Etapa – Introdução e Avaliação Formativa Inicial: Nesta primeira etapa, os alunos são introduzidos às diferentes modalidades, explorando os seus fundamentos básicos. Este momento tem como principal objetivo familiarizar os alunos com as regras, técnicas e vocabulário específico de cada modalidade, incentivando a participação ativa dos alunos. Durante esta etapa, os alunos foram introduzidos a diferentes modalidades desportivas. Observamos que, no início, muitos alunos demonstraram entusiasmo em experimentar as

diferentes modalidades. Alguns demonstraram habilidades iniciais em determinadas modalidades, como um bom domínio do drible no basquetebol ou uma coordenação motora adequada no atletismo, enquanto que outros alunos tinham mais dificuldades. Assim, podemos adaptar o planejamento e proporcionar atividades que promovessem a participação ativa de todos os alunos.

2ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento: Na segunda etapa, os alunos aprofundam os seus conhecimentos e competências. São introduzidos conceitos mais avançados e técnicas específicas, permitindo-lhes aprimorar o seu desempenho e compreensão das modalidades. O foco está na prática e no desenvolvimento das competências técnicas, táticas e físicas necessárias para cada modalidade. Nesta etapa foi observado um progresso notável no desempenho dos alunos, à medida que eles foram expostos a tarefas mais avançadas e conceitos específicos. Por exemplo, nas aulas de atletismo, os alunos tiveram a oportunidade de aperfeiçoar a técnica de salto em altura, sendo uma matéria que os nossos alunos não estavam muito familiarizados. Essas melhorias demonstraram a eficácia do modelo de ensino por etapas na promoção do desenvolvimento progressivo dos alunos.

3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação: Nesta etapa, os alunos são desafiados a aplicar os conhecimentos e competências adquiridos em situações mais complexas e contextos diversos. É um momento de maior autonomia e criatividade, em que os alunos são incentivados a tomar decisões estratégicas e a adaptar as suas ações às diferentes situações de jogo ou prática desportiva. A ênfase está na compreensão das estratégias, na capacidade de tomada de decisões e na aplicação dos conhecimentos de forma contextualizada. Por exemplo, nas aulas de futebol, os alunos foram incentivados a identificar espaços vazios no campo e a tomar decisões rápidas sobre quando e onde passar a bola. Essas experiências promoveram a compreensão das estratégias e a capacidade de tomar decisões de forma contextualizada.

4ª Etapa - Consolidação e Aplicação: A última etapa do modelo de ensino por etapas é dedicada à consolidação dos conhecimentos e competências adquiridos ao longo do processo. Os alunos têm a oportunidade de rever e aperfeiçoar as suas aprendizagens, consolidando os conceitos e técnicas desenvolvidas nas etapas anteriores. Além disso, é também o momento de avaliação, em que os alunos são avaliados quanto às suas competências e desempenho nas modalidades desportivas, permitindo a identificação de áreas de melhoria e o reconhecimento dos progressos alcançados. Esta etapa marca o encerramento do modelo de ensino por etapas, sendo esta etapa dedicada à consolidação dos conhecimentos e competências adquiridos pelos

alunos ao longo do processo. Durante esta etapa, procurámos proporcionar aos alunos oportunidades significativas para visitar e aperfeiçoar as aprendizagens realizadas nas etapas anteriores. Para tal, implementamos jogos tipo torneio (eventos culminantes) em diversas modalidades desportivas, com o objetivo de consolidar e avaliar os alunos. Durante os jogos tipo torneio, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar de forma prática as competências técnicas, táticas e estratégicas adquiridas ao longo do ano letivo. Esta abordagem permitiu-lhes vivenciar situações reais de jogo, enfrentando desafios e tomando decisões. Além da consolidação dos conhecimentos, os eventos culminantes também são utilizados como momento de avaliação, em que os alunos são observados e avaliados em relação às suas competências e desempenho.

2.1.3. Plano de aula

Durante o estágio, atribuímos uma relevância significativa ao desenvolvimento dos planos de aula, reconhecendo o seu papel fundamental na condução do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, optamos por utilizar o modelo de plano de aula disponibilizado pela Faculdade de Coimbra (curso de mestrado de ensino da Educação Física dos ensinos básico e secundário na Unidade curricular de “Didática da Educação Física I”) uma vez que já o tínhamos adotado no primeiro ano do mestrado.

Durante a elaboração dos nossos planos de aula, sentimos a necessidade de efetuar algumas adaptações. Uma das alterações realizadas consistiu na exclusão da coluna "componentes críticas" do modelo original de plano de aula. Tal decisão resultou de uma reflexão conjunta com os nossos professores orientadores, que nos alertaram para a possibilidade de integrar as componentes críticas nos critérios de êxito estabelecidos.

Desta forma, o nosso plano de aula passou a contemplar os seguintes elementos: tempo, objetivos específicos de cada UD, descrição da tarefa/organização e critérios de êxito. O plano de aula era dividido em três principais fases: fase inicial, fase fundamental e fase final.

No que diz respeito ao tempo, estabelecemos uma estrutura temporal clara para cada aula, definindo a duração estimada de cada atividade, bem como o tempo total dedicado a cada fase da aula. Isso nos permitiu gerir eficientemente o tempo disponível, garantindo que cada momento fosse aproveitado de forma produtiva. No que se refere aos objetivos específicos de cada UD, elaboramos objetivos claros e mensuráveis para cada aula. Esses objetivos eram

estabelecidos com base nos conteúdos e habilidades que pretendíamos desenvolver em cada UD. Dessa forma, os alunos tinham uma compreensão clara do que se esperava alcançar em cada aula, o que lhes permitia direcionar seus esforços de aprendizagem. A organização da aula também era cuidadosamente planejada. Considerávamos a sequência lógica das atividades, criando uma progressão coerente de acordo com os objetivos específicos da UD. Além disso, adaptávamos a organização em função das características dos alunos, das suas necessidades individuais e a dinâmica da turma. Por fim, estabelecemos critérios de êxito para avaliar o desempenho dos alunos. Esses critérios eram formulados com base nos objetivos estabelecidos e naquilo que considerávamos como indicadores de sucesso. Assim, os alunos tinham uma compreensão clara das expectativas e podiam monitorizar seu próprio progresso ao longo da aula.

Reconhecemos que a elaboração e o ajuste dos planos de aula constituíram desafios importantes ao longo do estágio. No entanto, essas experiências proporcionaram-nos aprendizagens significativas. Durante o estágio, deparamo-nos com diferentes situações que nos desafiaram na elaboração dos planos de aula. Por exemplo, ao trabalhar com uma turma de alunos com capacidades motoras variadas, tivemos que adaptar os planos de aula para atender às necessidades individuais de cada aluno. Essa experiência permitiu-nos compreender a importância de diferenciar as atividades e os níveis de complexidade, visando promover a participação e o progresso de todos os alunos.

Outra experiência enriquecedora foi a necessidade de realizar ajustes nos planos de aula de acordo com a dinâmica e o ritmo da turma. Ao observar as reações e o envolvimento dos alunos, fomos capazes de perceber quando uma atividade precisava ser prolongada ou quando era necessário introduzir novos desafios. Isso evidenciou a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação no planejamento das aulas. Além disso, a colaboração com os nossos colegas e professores cooperantes foi uma fonte valiosa de aprendizagem. Ao discutir e refletir sobre os nossos planos de aula, recebemos feedback construtivo e sugestões que nos ajudaram a melhorar as estratégias e os conteúdos abordados.

2.2. Realização

2.2.1. Instrução

Durante o EP, constatámos uma significativa evolução no domínio da instrução. No início, deparamo-nos com algumas dificuldades específicas que foram superadas ao longo do tempo. Entre as dificuldades iniciais, podemos mencionar a falta de clareza na transmissão de informações aos alunos. Por vezes, sentíamos dificuldade em encontrar a melhor forma de explicar conceitos mais complexos ou em apresentar as instruções das atividades de maneira eficaz. Essas dificuldades levaram-nos a refletir e a procurar estratégias de ensino mais adequadas, como a utilização de exemplos práticos, recursos visuais ou abordagens diferenciadas para atender às necessidades dos alunos.

No entanto, à medida que ganhávamos experiência e confiança, conseguimos superar essas dificuldades e desenvolver uma abordagem mais eficaz no domínio da instrução. A prática constante e a observação das reações e necessidades dos alunos foram fatores-chave para o nosso crescimento profissional nessa área. Gradualmente, adquirimos mais segurança na transmissão de informações de forma clara e objetiva, adaptando a linguagem e as estratégias de ensino às características da turma e aos objetivos específicos de cada UD. Por exemplo na UD de dança, tivemos algumas dificuldades em começar a instrução, pois os próprios alunos já demonstravam bastante resistência nas aulas de dança. Além das dificuldades, é importante destacar os aspetos facilitadores que contribuíram para a evolução no domínio da instrução. A colaboração com os colegas e professores cooperantes foi um fator-chave, proporcionando oportunidades de partilha de ideias e troca de ideias.

A instrução do professor desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa dos alunos na EF. Conforme apontado por Rosado e Mesquita (2009), a otimização da instrução é essencial para garantir que os alunos compreendam e assimilem os conceitos, competências e estratégias abordadas nas aulas. Para alcançar esse objetivo, os professores devem utilizar uma variedade de estratégias pedagógicas eficazes. Isso inclui fornecer demonstrações claras e precisas das capacidades motoras, permitindo que os alunos observem e compreendam corretamente os movimentos a serem executados. Uma vez que nós professores estagiários não dominamos completamente as modalidades que lecionamos havia algumas que sentíamos dificuldades na demonstração, percebendo que é algo que nós tempos de trabalhar no futuro. De acordo com os autores Tonello e Pellegrini (1998), as demonstrações podem ser classificadas como reais ou parciais. Eles enfatizam que as

demonstrações reais são mais eficazes para os alunos, pois estes aprendem melhor ao observar uma demonstração completa e precisa, em contraste com demonstrações que abrangem apenas partes ou são parciais. A demonstração de uma tarefa deve ser executada com o maior rigor possível, uma vez que os alunos necessitam de um exemplo visual o mais próximo da perfeição para posteriormente tentarem reproduzir o que observaram ou visualizarem o produto final, especialmente sem erros (Siedentop, 2008).

Além disso, as explicações detalhadas e contextualizadas são cruciais para a compreensão dos alunos, fornecendo informações relevantes sobre os aspectos técnicos, táticos e conceituais envolvidos nas atividades, contudo não devemos perder muito tempo na instrução, pois quanto mais extensa for a informação, menor é a possibilidade de esta ser retida e assimilada pelos alunos (Aranha, 2005). Os *feedbacks* desempenham um papel fundamental na otimização da instrução, fornecendo informações específicas e construtivas sobre o desempenho dos alunos (Siedentop et al., 2011). Esses *feedbacks* podem ser dados individualmente ou em grupo, destacando pontos fortes e áreas de melhoria e fornecendo orientações para que os alunos possam corrigir erros, melhorar as suas capacidades e promover a autorregulação da aprendizagem. Como afirmam Rosado e Mesquita (2009) os *feedbacks* devem ser oportunos, relevantes e adaptados às necessidades dos alunos, a fim de promoverem um desenvolvimento contínuo e a melhoria do desempenho.

2.2.2. Gestão

A gestão da turma nas aulas de EF, desempenha um papel fundamental no estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem. Conforme apontado por Rosado e Ferreira (2009), uma gestão eficaz da turma envolve uma série de elementos-chave que contribuem para a criação de um clima positivo e de cooperação. Um desses elementos é a definição clara de regras e expectativas de comportamento. Ao estabelecer regras claras desde o início, conseguimos fornecer aos alunos diretrizes e limites que os auxiliam na compreensão do que é esperado deles durante as aulas de EF. Além disso, as regras também ajudam a promover um ambiente seguro e de respeito para todos os participantes, ao mesmo tempo em que incentivam o desenvolvimento de competências sociais. A criação de rotinas também demonstrou ser fundamental na gestão da turma (Aranha, 2005). Nas turmas que lecionávamos, procuramos adotar uma abordagem uniforme na definição de estratégias a serem seguidas pelos alunos durante as aulas. Desde o início de cada sessão, estabelecemos uma rotina na qual os

alunos eram orientados a sentarem-se e organizarem-se em três filas, de acordo com os seus números de identificação. Ao adotarmos esta estratégia, procuramos estabelecer uma dinâmica consistente e previsível em todas as turmas, promovendo a disciplina e a cooperação entre os alunos. A instrução inicial de organizarem-se em filas numeradas permitia um controlo mais eficiente da turma, facilitando a identificação e o acompanhamento de cada discente. Na parte final da aula, os alunos já sabiam também que tinham de voltar à organização inicial, para ouvirem atentamente as indicações que providenciávamos.

Outro aspeto importante da gestão da turma é a promoção da participação ativa de todos os alunos. Os professores devem criar oportunidades para que todos os alunos se envolvam nas atividades, garantindo que ninguém seja deixado de fora ou se sinta excluído (Rosado & Ferreira, 2009). Isso pode ser feito por meio da organização de atividades em grupo, da rotação de papéis e responsabilidades, bem como da promoção da colaboração e do trabalho em equipa. Ao incentivar a participação ativa de todos os alunos, os professores promovem um ambiente inclusivo e estimulante, onde cada indivíduo tem a oportunidade de contribuir e beneficiar das experiências de aprendizagem.

Em relação à promoção da participação ativa de todos os alunos, considerámos fundamental criar um ambiente inclusivo e estimulante. No entanto, devido às diferenças individuais e dinâmicas de grupo, foi necessário ajustar as estratégias para garantir a participação efetiva de cada aluno. Em algumas turmas, por exemplo, a organização de atividades em grupo mostrou-se mais eficaz, permitindo que os alunos se envolvessem colaborativamente e compartilhassem responsabilidades, enquanto que em outras turmas, a rotação de papéis e responsabilidades foi uma estratégia mais adequada para envolver todos os alunos nas atividades propostas. Portanto, reconhecemos a importância de adaptar a gestão da turma de acordo com as características e necessidades específicas de cada grupo de alunos.

A gestão da turma também envolve lidar com situações desafiadoras, como comportamentos disruptivos ou conflitos entre os alunos. Nesses momentos, procurámos desenvolver competências de comunicação e resolução de problemas para abordar essas questões de forma construtiva. No entanto, a abordagem utilizada variou de acordo com a situação e as necessidades individuais dos alunos. Em algumas situações, a mediação foi necessária para promover a compreensão mútua e a resolução pacífica de conflitos. Em outras ocasiões, optamos por incentivar a reflexão e a autorresponsabilidade.

Durante o estágio, também reconhecemos que a gestão adequada do tempo nas aulas de EF desempenhou um papel crucial na eficiência e produtividade das atividades. No planejamento das aulas, reservamos tempo suficiente para cada atividade, considerando a complexidade das tarefas, o nível de envolvimento dos alunos e a dinâmica da turma. No entanto, ao longo do processo, foi necessário fazer ajustes para garantir que o tempo fosse utilizado de forma otimizada. Em certas situações, tivemos que adaptar o tempo atribuído a determinadas atividades para atender às necessidades dos alunos e manter o ritmo adequado.

Conforme apontado por Rosado e Mesquita (2009), essa gestão requer um equilíbrio cuidadoso entre as diferentes atividades realizadas durante a aula. É fundamental que os professores dediquem tempo suficiente para a instrução, ou seja, a apresentação clara dos objetivos da aula, a demonstração das técnicas e capacidades a serem desenvolvidas e a explicação das regras e diretrizes das atividades propostas. Através de uma instrução adequada, os alunos compreendem as expectativas e os propósitos das atividades, o que os ajuda a envolverem-se de forma mais efetiva e a alcançarem melhores resultados. Este aspeto foi outro que tivemos algumas dificuldades, em cumprir os tempos efetivos determinados para cada tarefa. Os tempos de transição entre tarefas eram onde nós inicialmente tínhamos mais dificuldades em manter o controlo da turma, acabando por eventualmente acontecer comportamentos desviantes por parte de alguns alunos.

2.2.3. Clima de aula

A promoção de um ambiente positivo e disciplinado nas aulas de EF desempenha um papel crucial no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rosado e Ferreira (2009), é fundamental que os professores se empenhem em criar um espaço seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso implica estabelecer normas claras de comportamento, que sejam justas e coerentes, e comunicá-las efetivamente aos alunos. Ao estabelecer essas normas, os professores devem envolver os alunos, incentivando-os a participar na definição das regras de convivência e a compreender a importância de respeitar os colegas e o ambiente físico da sala de aula.

Adicionalmente, é essencial que os professores cultivem uma relação próxima e de confiança com os alunos. Durante o EP, vivenciámos situações em que estabelecemos uma relação próxima com os alunos, permitindo-nos compreender as suas características

individuais, interesses e necessidades. Por exemplo, ao conhecer melhor um aluno com dificuldades motoras, adaptamos as atividades de forma a proporcionar-lhe uma participação plena e satisfatória, garantindo que se sentisse incluído e valorizado na aula. Este exemplo de abordagem individualizada ajudou-nos a criar uma relação de confiança, onde neste caso, o aluno se sentiu apoiado e encorajado a superar desafios. Outro exemplo é quando procuramos envolver os alunos na seleção de tarefas e conteúdos, dando-lhes autonomia nas decisões, podendo adaptar as aulas para abordar temas relevantes e motivadores para eles. Essa participação ativa no processo de aprendizagem permitiu-lhes sentirem-se mais concentrados e responsáveis pelo seu próprio percurso educativo.

No que concerne à disciplina, é importante que os professores possuam estratégias eficazes para lidar com comportamentos inadequados. A correção de comportamentos indesejados deve ser feita de forma construtiva e respeitosa, com o objetivo de promover a autorregulação e a responsabilidade dos alunos pelo seu próprio comportamento. Os professores podem recorrer a técnicas de gestão de conflitos e resolução de problemas, estimulando os alunos a refletirem sobre as consequências das suas ações e a encontrarem soluções positivas para os desafios que surgem na sala de aula. É importante que os professores sejam consistentes na aplicação das medidas disciplinares, mantendo uma postura firme, porém justa, e fornecendo *feedback* claro e orientações adequadas para o desenvolvimento de comportamentos positivos.

É fundamental destacar que a criação de um ambiente positivo e disciplinado não é um processo estático, mas sim um trabalho contínuo e dinâmico (Aranha, 2005). Os professores devem estar atentos às necessidades individuais dos alunos, à dinâmica da turma e aos eventuais desafios que possam surgir ao longo do ano letivo.

No que diz respeito às dificuldades encontradas, enfrentámos desafios específicos ao lidar com comportamentos disruptivos e indisciplinados. Cada turma apresentava dinâmicas próprias e necessidades individuais diferentes, o que exigia a adaptação das estratégias de gestão disciplinar, sendo que em algumas situações, foi necessário recorrer a abordagens mais diretas e assertivas, como estabelecer limites claros e aplicar medidas disciplinares adequadas, como por exemplo colocar o aluno a realizar o relatório da aula, ou fazer uma cópia sobre alguma parte da matéria a lecionar. Em outras ocasiões, privilegiamos a abordagem preventiva, promovendo a motivação intrínseca dos alunos, o reconhecimento dos seus esforços e a

valorização dos comportamentos positivos. A identificação dessas estratégias mais eficazes para cada turma foi resultado de uma análise contínua e do diálogo constante com os alunos.

Ao longo do EP deparamo-nos com diferentes situações de conflito entre os alunos. Para lidar com essas situações, recorremos maioritariamente ao diálogo e fazer com que os alunos percebessem que não podiam agir daquela maneira dando-lhes a oportunidade de refletirem sobre as consequências das suas ações, promovendo a responsabilidade individual e a tomada de decisões conscientes. Além disso, procuramos estimular a resolução de problemas de forma colaborativa, encorajando os alunos a encontrarem soluções positivas e construtivas para os desafios que surgiam nas aulas de EF.

Cabe ressaltar que o ambiente positivo é um processo em constante evolução. Ao longo do ano letivo, ajustamos as nossas estratégias com base nas necessidades e características das turmas, assim como nos desafios que iam surgindo. A observação atenta dos alunos, a comunicação efetiva com eles e o estabelecimento de regras claras foram elementos-chave para a manutenção de um ambiente positivo e propício à aprendizagem.

2.2.4. Disciplina

A promoção de um clima positivo e disciplinado nas aulas de EF é um fator fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rosado e Ferreira (2009), é importante que os professores se empenhem em criar um ambiente seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. No que diz respeito ao estabelecimento de regras claras de comportamento, reconhecemos a importância de envolver os alunos nesse processo. Durante o EP, procurámos incentivar os alunos a participarem ativamente na definição das regras, permitindo-lhes contribuir para o estabelecimento de normas que fossem significativas para eles. Por exemplo, numa das turmas, propusemos uma discussão aberta sobre o respeito mútuo e a importância de cuidar do espaço de aula. Isso permitiu que os alunos partilhassem algumas das suas perspetivas e experiências, ajudando-os a compreender a importância de respeitar os colegas e o ambiente de aprendizagem.

A correção de comportamentos indesejados foi uma questão que também enfrentámos no estágio. Para abordar essas situações, procurámos adotar uma abordagem construtiva que promovesse a autorregulação e a responsabilidade dos alunos pelo seu próprio comportamento. Por exemplo, quando nos deparámos com comportamentos disruptivos, optámos por realizar

conversas individuais com os alunos envolvidos, incentivando-os a refletir sobre as consequências das suas ações e a identificar estratégias alternativas mais adequadas. Essa abordagem visava não apenas corrigir o comportamento em questão, mas também desenvolver competências de autorregulação nos alunos, para que pudessem lidar com situações semelhantes de forma mais autónoma no futuro. É igualmente importante que os professores sejam consistentes na aplicação das medidas disciplinares, mantendo uma postura firme, porém justa, e fornecendo *feedbacks* claros e orientações adequadas para o desenvolvimento de comportamentos adequados.

É fundamental destacar que a criação de um clima positivo e disciplinado não é um processo estático, mas sim um trabalho contínuo e dinâmico. Nós professores devemos estar atentos às necessidades individuais dos alunos, à dinâmica da turma e aos eventuais desafios que possam surgir nas aulas ao longo do ano letivo.

2.3. Decisões de ajustamento

Durante o estágio, enfrentamos algumas situações em que foi necessário realizar adaptações e ajustes às nossas planificações e abordagens, a fim de responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos e garantir um ambiente propício à aprendizagem.

Ao nos defrontarmos com uma diversidade de alunos, com diferentes estilos de aprendizagem, ritmos de progressão e características individuais distintas, compreendemos a importância de tomar decisões flexíveis e adaptativas (Aranha, 2005). Nesse sentido, desenvolvemos a capacidade de observar atentamente os alunos durante as aulas, estando atentos aos seus comportamentos, reações e níveis de compreensão. Essa observação permitiu-nos identificar momentos em que era necessário intervir, seja através de explicações adicionais, reorganização das atividades, modificação de estratégias de ensino ou criação de desafios adicionais para os alunos mais avançados, sendo que este último era mais propício à turma do 9º ano.

As decisões de ajustamento também envolveram a consideração das dinâmicas e interações em sala de aula. Através da observação das relações entre os alunos e o ambiente de aprendizagem, pudemos identificar oportunidades de fomentar a colaboração e o respeito mútuo. Assim, estabelecemos momentos para promover discussões em grupo, trabalhos em equipa e atividades que estimulassem a cooperação e a partilha de ideias entre os alunos.

Durante o EP, foram vários os fatores que contribuíram para o nosso desenvolvimento da capacidade de realizar decisões de ajustamento. Em primeiro lugar, a imprescindível ajuda dos nossos orientadores desempenhou um papel fundamental nesse processo. Ao discutir práticas pedagógicas, pudemos conjugar diferentes estratégias de ajustamento que eles utilizavam para responder às necessidades dos alunos. Por exemplo, um dos professores demonstrou uma abordagem diferenciada para alunos com dificuldades de aprendizagem, adaptando as tarefas e fornecendo apoio individualizado. Essas observações proporcionaram-nos uma visão prática de como as decisões de ajustamento podem ser aplicadas em contexto real.

Além disso, a interação com o NE também desempenhou um papel significativo no desenvolvimento dessa competência. Partilhávamos experiências e desafios comuns, discutindo estratégias e trocando ideias sobre como ajustar as nossas abordagens pedagógicas. Essas discussões enriquecedoras permitiram-nos refletir sobre diferentes perspetivas e explorar abordagens inovadoras para responder às necessidades dos alunos. Por exemplo, um colega estagiário partilhou uma situação em que adaptou uma atividade desportiva para incluir um aluno com mobilidade reduzida, envolvendo-o de forma ativa e proporcionando-lhe uma experiência significativa de participação.

No EP, vivenciámos situações específicas que nos desafiaram a tomar decisões de ajustamento. Por exemplo, numa das turmas, identificámos alunos com diferentes níveis de capacidades motoras. Perante essa realidade, decidimos adotar abordagens diferenciadas nas tarefas, proporcionando opções de dificuldade variadas para que cada aluno pudesse progredir de acordo com as suas capacidades.

Importa ressaltar que a capacidade de tomar decisões de ajustamento requer flexibilidade e uma postura reflexiva por parte do professor. Aprendemos, ao longo do EP, que as decisões de ajustamento são fundamentais para criar um ambiente de ensino que seja inclusivo e estimulante para todos os alunos (Rosado & Ferreira, 2009). À medida que desenvolvemos essa competência, compreendemos a importância de estarmos abertos ao diálogo com os alunos, de ouvir as suas perspetivas e necessidades, e de sermos sensíveis às suas dificuldades e desafios.

2.4. Avaliação

2.4.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial, também conhecida como avaliação diagnóstica, desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nos permitiu avaliar a população-alvo antes de dar início às aulas propriamente ditas (Aranha, 2004). Através dessa avaliação inicial, procurou-se identificar o nível real dos alunos, o que se torna um indicador fundamental para a definição de objetivos, metodologias, estratégias e demais elementos que compõem o PA.

Durante a realização da avaliação formativa inicial, tivemos a oportunidade de obter informações relevantes acerca do conhecimento dos alunos, identificando pontos fracos e áreas que requerem maior atenção. Esta avaliação possibilitou-nos obter uma visão clara do ponto de partida dos alunos e compreender as suas necessidades específicas. Esta análise minuciosa dos resultados da avaliação diagnóstica inicial desempenhou um papel fundamental na definição de estratégias de ensino mais direcionadas e eficazes. Com base nas lacunas identificadas, desenvolvemos tarefas com o intuito de suprir essas dificuldades, favorecendo assim um processo de ensino-aprendizagem mais personalizado e significativo. Por exemplo, ao constatarmos que alguns alunos tinham dificuldades na compreensão de determinados conceitos, adaptámos as nossas explicações, fornecendo exemplos adicionais, utilizando recursos visuais ou disponibilizando oportunidades de prática mais intensiva.

A avaliação diagnóstica também permitiu-nos estabelecer metas realistas e alcançáveis para os alunos. Com base nos resultados obtidos, definimos objetivos claros e adequados ao nível de conhecimento e capacidades dos alunos. Por exemplo, ao estabelecermos metas específicas relacionadas ao desenvolvimento de capacidades motoras ou à compreensão de conceitos fundamentais, conseguimos direcionar as nossas aulas de forma a garantir que os alunos avançassem gradualmente e com sucesso.

No entanto, é importante realçar que a avaliação diagnóstica inicial não se limitou apenas à identificação de lacunas e ao estabelecimento de metas. Também nos permitiu reconhecer as capacidades e pontos fortes dos alunos, proporcionando uma base sólida para o seu desenvolvimento futuro. Ao identificarmos as áreas em que os alunos demonstraram maior competência, pudemos aproveitar esses pontos fortes para promover uma aprendizagem mais aprofundada e uma maior motivação. Por exemplo, ao percebermos que alguns alunos

apresentavam competências avançadas numa modalidade específica, proporcionámos desafios adicionais e oportunidades de liderança, incentivando-os a explorar todo o seu potencial.

2.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor uma avaliação contínua do progresso e do desempenho dos alunos. Ao contrário da avaliação sumativa, que ocorre no final de um período de aprendizagem, a avaliação formativa é realizada ao longo do processo, permitindo ajustes e intervenções necessárias para melhorar o desempenho dos alunos. A avaliação formativa tem como principal objetivo identificar dificuldades dos alunos, de modo a corrigi-las e promover uma aprendizagem mais eficaz. Essa forma de avaliação, embora possa ser conduzida de acordo com a conveniência do professor, o mais correto era que fosse contínua e constante, refletindo tanto sobre o trabalho dos alunos como sobre o próprio trabalho do professor, conforme mencionado por Nobre (2015). Durante a avaliação formativa, é essencial recolher informações sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos, interpretar essas informações para diagnosticar as dificuldades observadas e, com base nesse diagnóstico, adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades identificadas. Esse processo de recolha, interpretação e adaptação é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e personalizado para cada aluno (Aranha, 2004).

É importante salientar que a avaliação formativa representou um desafio em termos de fornecer feedback aos alunos ao longo das aulas destinadas a essa avaliação. A necessidade de efetuar registos adequados conferiu uma maior complexidade a este processo, especialmente para professores com menos experiência, resultando, frequentemente, numa maior focalização nos *feedbacks* e no controlo da turma e da aula, em detrimento da realização de registos. No entanto, com o tempo e a experiência, é provável que se torne mais fácil e eficiente, exigindo menos tempo de observação para realizar um único registo.

Durante as aulas de EF, um dos desafios que enfrentámos foi a gestão do tempo e dos recursos disponíveis para fornecer feedback aos alunos de forma adequada. Por vezes, sentíamos a necessidade de dedicar mais tempo ao acompanhamento dos alunos, o que limitava a quantidade de registos que conseguíamos realizar. No entanto, reconhecemos a importância

dos registos como ferramenta de acompanhamento do progresso dos alunos e como base para a reflexão e tomada de decisões pedagógicas.

Outro desafio que encontrámos relacionou-se com a padronização dos registos e a sua utilidade na identificação de padrões de aprendizagem e necessidades individuais dos alunos. À medida que aprofundávamos a nossa compreensão sobre a avaliação formativa, percebemos a importância de estruturar os registos de forma clara e consistente, permitindo-nos identificar tendências e ajustar as nossas abordagens de ensino. Além disso, compreendemos que os registos podem ser uma ferramenta valiosa para partilhar informações relevantes com outros professores e colaborar de forma mais eficaz.

No que diz respeito aos desafios específicos encontrados na escola E.B. 2,3 de Mundão, observámos que a diversidade de alunos e das suas características influenciaram a forma como abordámos a avaliação formativa. Por exemplo, notámos que alguns alunos beneficiavam de um feedback mais detalhado e específico, enquanto outros necessitavam de estratégias adicionais de apoio para compreenderem a tarefa de forma eficaz. Adaptámos as nossas abordagens e métodos de feedback de acordo com as necessidades e características individuais dos alunos, promovendo uma maior compreensão e utilização do feedback para a sua aprendizagem.

2.4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, também conhecida como avaliação final, desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo uma síntese do que ocorreu ao longo do ano letivo. Essa avaliação tem como objetivo principal fazer uma análise global do desempenho dos alunos, refletindo sobre o seu sucesso ou insucesso no alcance dos objetivos educacionais estabelecidos. Através da avaliação sumativa, é possível obter informações valiosas sobre o produto final do processo de ensino-aprendizagem. Ela permite fazer um balanço das aprendizagens realizadas pelos alunos, identificar os conhecimentos e competências adquiridos, bem como as lacunas ou dificuldades que ainda persistem. Dessa forma, os professores podem ter uma visão mais abrangente do percurso dos alunos e avaliar o impacto das estratégias de ensino adotadas ao longo do ano letivo (Aranha, 2004).

Durante o processo de avaliação sumativa, um dos desafios que enfrentámos está relacionado com a seleção de instrumentos e critérios de avaliação adequados para avaliar de

forma justa e abrangente o desempenho dos alunos. É fundamental garantir que os instrumentos utilizados sejam válidos, confiáveis e alinhados com os objetivos educacionais estabelecidos. Além disso, é necessário definir critérios claros de avaliação, de forma a assegurar uma avaliação consistente e imparcial. Outro desafio que encontramos na avaliação sumativa é a necessidade de gerir eficazmente o tempo disponível para a realização das avaliações. É preciso garantir que haja tempo suficiente para os alunos responderem adequadamente às questões e demonstrarem o seu conhecimento e competências. Ao mesmo tempo, é importante evitar a sobrecarga de avaliações num curto espaço de tempo, a fim de promover um ambiente de avaliação tranquilo e propício ao desempenho dos alunos.

É importante ressaltar que a avaliação sumativa não deve ser encarada apenas como um momento de avaliação final, mas sim como uma oportunidade de aprendizagem e os resultados obtidos devem ser utilizados de forma construtiva, tanto pelos professores como pelos alunos, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e promover o desenvolvimento contínuo.

2.4.4. Autoavaliação

A prática da autoavaliação no final de cada período desempenha um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem. Através da autoavaliação, procurámos incentivar os alunos a refletir sobre o seu próprio desempenho, identificar pontos fortes e as suas dificuldades e fundamentalmente, assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. A autoavaliação permite que os alunos se tornem mais conscientes das suas conquistas e dificuldades, promovendo uma maior autonomia e autorreflexão, para além de contribuir para o desenvolvimento de competências, uma vez que os alunos são encorajados a avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e corrigir o que está errado.

Durante o EP, verificamos a importância da autoavaliação como ferramenta de aprendizagem. Observamos que os alunos que se envolviam ativamente na avaliação do seu próprio trabalho demonstravam um maior envolvimento e motivação no processo de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que a autoavaliação requer um processo de verificação contínuo. Os alunos devem ser orientados a analisar criticamente as suas próprias avaliações e a compará-las com as avaliações dos professores e dos colegas. Essa verificação permite corrigir possíveis discrepâncias e garantir uma avaliação mais precisa e consistente do seu desempenho. Na maioria das turmas que orientamos, constatamos que a autoavaliação dos

alunos foi geralmente alinhada com as nossas expectativas, sendo raras as ocorrências de autoavaliações excessivamente negativas ou positivas, distantes do seu desempenho real.

Ao envolver os alunos na autoavaliação, os professores desempenham um papel fundamental ao fornecer orientação, feedback e apoio necessário para que os alunos possam avaliar o seu próprio trabalho de forma adequada. É importante estabelecer critérios claros de avaliação e fornecer exemplos e modelos para auxiliar os alunos na realização da autoavaliação.

2.5. Lecionação 2º Ciclo

Durante o EP, tivemos a oportunidade de lecionar turmas do 2º ciclo, durante um mês. Esta experiência trouxe desafios significativos, uma vez que precisamos de adaptar constantemente a nossa abordagem instrucional e as atividades propostas, tendo em conta a faixa etária dos alunos. Concretamente, lecionamos aulas para uma turma do 5º ano no 2º período, que apresentava um bom nível de desempenho.

A experiência de lecionar uma turma do 2º ciclo evidenciou a importância de uma abordagem diferenciada em relação ao 3º ciclo, tendo em conta as características emocionais, sociais e cognitivas dos alunos. Foi um desafio enriquecedor que nos permitiu desenvolver competências de ajuste e flexibilidade pedagógica, com o objetivo de promover sempre um ambiente de aprendizagem positivo e propício ao desenvolvimento integral dos nossos alunos.

Tornou-se evidente que lecionar uma turma do 2º ciclo ou lecionar uma turma do 3º ciclo é uma experiência completamente distinta. Foi necessário realizar ajustes contínuos no período em que tivemos a lecionar a turma do 5º ano, considerando as características específicas dos alunos e as suas necessidades de desenvolvimento. Um aspeto particularmente destacado foi a importância de estabelecer regras claras e objetivas uma vez que a faixa etária destes alunos requer uma atenção especial na definição e reforço das regras, pois constatámos que os alunos frequentemente se envolviam em discussões durante os jogos, revelando uma imaturidade emocional típica dessa idade, que não se verificava com tanta veemência nas turmas do 3º ciclo. Por conseguinte, foi necessário estabelecer uma base sólida de regras e promover a compreensão da importância do respeito mútuo e da cooperação no âmbito das atividades desportivas (Rosado & Mesquita, 2009).

2.6. Semana Intensiva de leção a múltiplas turmas

A semana intensiva foi caracterizada por uma semana em que cada um de nós, estagiários, deu aulas às nossas quatro turmas durante uma semana. Ou seja, cada estagiário, durante uma semana, deu duas aulas a cada turma, totalizando oito. Essa semana intensiva foi uma estratégia planeada pelos professores cooperantes para nos proporcionar uma experiência semelhante ao que iremos encontrar em nosso futuramente, tendo em conta que, como futuros professores de EF, iremos lidar com mais de uma turma. Foi uma semana intensiva, como o próprio nome indica, com muito trabalho, mas extremamente enriquecedora. Sem dúvida, foi uma excelente oportunidade que tivemos graças aos nossos professores cooperantes. Esta experiência permitiu-nos vivenciar uma rotina de trabalho semelhante àquela que teremos no futuro, adquirindo competências que certamente nos ajudarão a lecionar as nossas aulas a várias turmas.

Durante essa semana intensiva, tivemos a oportunidade de planejar cuidadosamente cada aula, adaptando-as às necessidades e características de cada turma. Foi essencial estabelecer uma organização rigorosa para gerir o tempo e garantir que todas as aulas fossem ministradas de forma eficaz.

Apesar do desafio e do trabalho árduo, a semana intensiva foi uma experiência altamente gratificante. Aprendemos a gerir a nossa energia, a criar um ambiente de aprendizagem motivador e a lidar com diferentes dinâmicas de sala de aula. Foi uma oportunidade valiosa para crescermos profissionalmente e adquirirmos competências essenciais para a nossa futura carreira como professores de EF.

Área 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Atualmente, o professor de EF enfrenta desafios que vão além do domínio das práticas de ensino, pois é cada vez mais provável que tenha de assumir cargos de gestão e administração escolar. Dentro desta perspetiva, a Área 2 do EP incluiu a tarefa de desempenhar a função de assessoria a um cargo pedagógico, com o objetivo de compreender as suas responsabilidades e as tarefas inerentes ao sistema de organização da escola. Ao acompanhar de perto esse cargo

pedagógico, tivemos a oportunidade de conhecer de forma direta as diferentes áreas de atuação desse cargo e as suas implicações na organização escolar.

Cada um de nós estagiários teve a possibilidade de acompanhar os Diretores de Turma das diferentes turmas que lecionamos ao longo do ano. Essa experiência revelou-se extremamente enriquecedora, pois permitiu-nos compreender a importância e as responsabilidades inerentes a essa função de gestão escolar. O objetivo principal deste acompanhamento foi compreender efetivamente como funciona o trabalho de um Diretor de Turma, compreender as tarefas que ele enfrenta diariamente e familiarizar-me com os recursos e instrumentos utilizados.

Durante esse processo de assessoria, tivemos a oportunidade de acompanhar e observar as atividades realizadas pelos Diretores de Turma. Foi possível verificar que essa função envolve uma série de responsabilidades, desde a gestão de assuntos administrativos e pedagógicos até o estabelecimento de uma relação próxima com os alunos e encarregados de educação. Os Diretores de Turma são peças-chave na articulação entre os vários elementos da comunidade educativa, assegurando a coordenação e a organização eficaz de diferentes atividades ao longo do ano letivo.

Em relação às exigências e dificuldades, pôde-se perceber que algumas tarefas exigiram maior capacidade de organização e planeamento como preparar reuniões de departamento, enquanto outras demandaram habilidades de comunicação e articulação como a articulação com encarregados de educação. As dificuldades enfrentadas durante o desempenho da assessoria incluíram a gestão do tempo, especialmente quando era necessário conciliar as responsabilidades da assessoria com as atividades de ensino. Um desafio significativo foi a comunicação e a articulação com diferentes professores e outros profissionais da escola. A necessidade de estabelecer canais eficazes de comunicação, alinhar perspectivas e interesses, bem como coordenar ações coletivas, exigiu uma postura colaborativa.

Quanto ao que foi mais difícil de implementar, destaca-se a necessidade de lidar com situações imprevistas e tomar decisões complexas. A resolução de problemas e a tomada de decisões exigiram uma análise cuidadosa das informações disponíveis, considerando diferentes perspectivas e procurando soluções que melhor atendessem às necessidades da escola e dos alunos.

Consideramos que uma maior clareza nas atribuições e responsabilidades do cargo pedagógico poderia facilitar o desempenho da assessoria. Além disso, a promoção de espaços de formação e troca de experiências entre os profissionais que desempenham cargos pedagógicos seria benéfica para uma evolução nas competências necessárias nessa área.

Área 3 - PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

Na Área 3 do EP, tivemos a possibilidade de melhorar as nossas competências na conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diversas dimensões, bem como participar ativamente na organização escolar. Durante o ano letivo, pudemos colocar em prática o nosso conhecimento teórico, aplicando-o na elaboração de projetos que visam promover uma educação de qualidade e atender às necessidades dos nossos alunos. Além disso, tivemos a oportunidade de colaborar com outros profissionais da escola, contribuindo para a construção de um ambiente educativo enriquecedor e estimulante. Embora tenhamos trabalhado em projetos educativos e curriculares, cada um apresentou suas próprias particularidades e complexidades, exigindo diferentes competências e abordagens. Alguns projetos requeriam uma maior investigação e reflexão teórica para a sua conceção, enquanto outros exigiam uma maior capacidade de planificação e organização. A diversidade de projetos proporcionou uma oportunidade para desenvolvermos diferentes competências e estratégias, contribuindo para a nossa formação enquanto futuros professores.

Ao longo do ano letivo, o NE desenvolveu dois projetos de destaque. O primeiro projeto, realizado no final do segundo período, teve como título "Olimpíada Sustentável – A Equidade não tem Género", e através desta iniciativa, procuramos sensibilizar os alunos para a importância da igualdade de género e promover a participação de todos, independentemente do seu género, em atividades desportivas. Foi uma oportunidade para incentivar a inclusão e valorizar a diversidade no contexto educativo. Já no terceiro período, desenvolvemos o projeto intitulado "Brincar com Tradição", que visava resgatar e valorizar as brincadeiras tradicionais, promovendo a sua importância cultural e lúdica entre os alunos. Através deste projeto, estimulamos a interação social, o respeito pelas tradições e o desenvolvimento de competências motoras, ao mesmo tempo que proporcionamos momentos de diversão e aprendizagem aos discentes. Estes projetos representaram oportunidades enriquecedoras para fomentar o espírito de cooperação, o respeito mútuo e a consciência social entre os alunos, contribuindo para uma educação mais completa e significativa.

A gestão do tempo e a coordenação de recursos foram desafios constantes, uma vez que tivemos que equilibrar as demandas dos projetos com as demais responsabilidades do EP. Para superar essas dificuldades, foi necessário um planejamento cuidadoso, o estabelecimento de prioridades claras e a capacidade de adaptação às circunstâncias em constante mudança.

Com o objetivo de enriquecer os projetos educativos desenvolvidos durante o EP, foram identificadas algumas sugestões relevantes. Uma delas consiste em estabelecer parcerias com entidades externas, como associações desportivas, culturais ou instituições de ensino. Essas parcerias proporcionam aos alunos acesso a recursos adicionais, conhecimentos especializados e experiências enriquecedoras. Além disso, a colaboração com essas entidades externas proporciona uma perspectiva mais ampla aos projetos, enriquecendo a aprendizagem e fortalecendo a ligação entre a escola e a comunidade.

Outra sugestão relevante é a promoção da participação ativa da comunidade educativa nos projetos. Através da realização de workshops, exposições ou eventos abertos à participação da comunidade, é possível envolver os encarregados de educação, corpo docente e não-docente. Além disso, a interação com a comunidade contribui para fortalecer o sentimento de valorização e apoio aos projetos desenvolvidos.

Por fim, destaca-se a importância de incorporar abordagens interdisciplinares nos projetos. Ao integrar diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento, os projetos podem tornar-se mais abrangentes e relevantes para os alunos. Essa abordagem permite explorar conexões entre diferentes temas, promover a aprendizagem integrada e despertar o interesse dos alunos de forma mais abrangente. A colaboração entre os professores de diferentes disciplinas e a integração de diferentes perspectivas contribuem para a qualidade e riqueza dos projetos desenvolvidos.

Área 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Ao longo do EP, nós demonstramos uma atitude ético-profissional exemplar em todas as nossas interações com os alunos, corpo docente e corpo não-docente. Desde o início, assumimos um compromisso sólido em agir de forma ética, responsável e respeitosa, promovendo um ambiente educativo saudável e enriquecedor.

Com os alunos, estabelecemos uma relação de empatia, baseada no respeito mútuo e na consideração pelas suas necessidades e individualidades. Procuramos criar um espaço seguro e inclusivo, onde cada aluno se sentisse valorizado e encorajado a participar ativamente nas aulas. Demonstramos sensibilidade para com as suas dificuldades, procurando sempre apoiá-los e motivá-los a alcançar o seu potencial.

Em relação ao corpo docente, estabelecemos uma postura colaborativa e de respeito, reconhecendo a importância da partilha de conhecimentos e experiências. Estivemos disponíveis para aprender com os professores orientadores, acolhendo as suas orientações e contribuindo de forma proativa nas atividades propostas. Mantivemos uma comunicação clara e aberta, valorizamos o trabalho em equipa e reconhecemos a importância da troca de ideias e opiniões para o enriquecimento mútuo. Além disso, estabelecemos uma relação de respeito e cooperação com o corpo não-docente da escola. Reconhecemos a importância do trabalho realizado por estes profissionais e fomos proativos em colaborar nas atividades propostas, respeitando os procedimentos e normas estabelecidos.

Para além das nossas ações na escola, também evidenciámos uma atitude ética e profissional em eventos e atividades realizados fora do ambiente escolar. Durante a participação em congressos, formações e outras atividades académicas, adotamos uma postura de aprendizagem e respeito, reconhecendo a importância de aproveitar essas oportunidades para aprofundar os nossos conhecimentos. Nos congressos e eventos, tivemos plena consciência de que se tratavam de momentos privilegiados para aprender com outros profissionais e enriquecer a nossa formação. Demonstrámos interesse, empenho e uma postura de abertura para ouvir e absorver novas ideias e perspetivas. Participámos ativamente nas sessões, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo. A nossa atitude ético-profissional nestes eventos foi reconhecida e apreciada, contribuindo para a nossa formação enquanto futuros professores.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

“Perceção dos Professores de Educação Física sobre comportamentos de indisciplina dos alunos no Ensino Básico e Secundário”

"Perception of Physical Education Teachers on students indiscipline behaviours in Elementary and Middle School Education"

Nuno Anjos
Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Coimbra, Portugal

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar as perceções e crenças de 36 professores de Educação Física do 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico e secundário em relação aos comportamentos de indisciplina. A amostra, composta por professores com uma idade média de 49 anos, teve como finalidade investigar as suas perceções sobre a ocorrência de comportamentos de indisciplina e as estratégias de prevenção adotadas no contexto das aulas de Educação Física.

Os resultados revelaram que, de acordo com as perceções dos professores, a ocorrência de comportamentos de indisciplina é mais frequente nos jogos desportivos coletivos e nos desportos de invasão. Além disso, constatou-se que a falta de interesse nas atividades propostas e a falta de respeito pelos colegas foram os principais comportamentos indisciplinados identificados pelos professores.

No que diz respeito às estratégias de prevenção adotadas, os professores destacaram a importância de estabelecer regras claras desde o início do ano letivo, promover uma comunicação aberta com os alunos, criar um ambiente de aprendizagem participativo e motivador, e incentivar a responsabilidade individual e coletiva.

Esses resultados sugerem a necessidade de se desenvolverem abordagens pedagógicas específicas para lidar com os comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: perceção; educação física; ensino; indisciplina.

ABSTRACT: The purpose of this study was to analyze the perceptions and beliefs of 36 Physical Education teachers from secondary school and high school regarding behaviors of indiscipline. The sample, composed of teachers with an average age of 49 years, aimed to investigate their perceptions about the occurrence of indiscipline behaviours and the prevention strategies adopted in the context of Physical Education classes.

The results revealed that, according to the teachers' perceptions, the occurrence of indiscipline behaviors is more frequent in team sports and invasion sports. Moreover, it was found that lack of interest in the proposed activities and lack of respect for peers were the main indiscipline behaviors identified by teachers.

With regard to the prevention strategies adopted, teachers highlighted the importance of establishing clear rules from the beginning of the school year, promoting open communication with students, creating a participatory and motivating learning environment, and encouraging individual and collective responsibility.

These results suggest the need to develop specific pedagogical approaches to deal with indiscipline behaviors in Physical Education classes.

Keywords: perception; physical education; teaching; indiscipline

1. INTRODUÇÃO

A indisciplina em contexto escolar, é um fenómeno difícil de gerir e até monitorizar. A sua diversidade e a sua ligação com outras dimensões do processo de ensino-aprendizagem tornam-na difícil de estudar (Santos & Pascoinho, 2020) . Por um lado, essa dificuldade pode estar associada aos padrões utilizados pelos docentes para lidar/avaliar os comportamentos que reportam às suas vivências e experiências pessoais (Condessa et al., 2005). A literatura refere que a indisciplina pode ser enquadrada em quatro correntes, sendo elas: a) histórica, b) sociológica, c) psicológica e d) pedagógica. Como tal e apesar de não ser um fenómeno recente, continua um problema atual no contexto escolar e em particular nas aulas de EF (Amado, 2001; Condessa et al., 2005; Oliveira, 2001). Assim, a discussão ou reflexão sobre a disciplina e a indisciplina, é bastante recorrente na atualidade e que continua e merece particular atenção das equipas de investigação sobre esta problemática societária.

1.1. Definição e conceitos relacionados com indisciplina

A diversidade de formulações do conceito de indisciplina é uma grande limitação sobre o tema. O conceito de indisciplina, diretamente relacionado com o sistema educativo, tem sofrido alterações de acordo com as épocas e com a situação geográfica, sendo sobretudo orientada por influências políticas, sociais e culturais (Oliveira, 2001). A mesma autora refere que a indisciplina surge praticamente sempre como a negação ou a infração de qualquer regra, norma e princípios, relacionando-se com a atividade consciente do indivíduo.

O conceito de (in)disciplina tem um referente principal de ordem pedagógica, estando diretamente relacionado com as regras e com um bom ou mau funcionamento da aula, perspetivando-se a indisciplina, assim, como um comportamento inadequado às tarefas propostas que os alunos deveriam realizar (Condessa et al., 2005). A noção de indisciplina encontra-se estreitamente ligada ao conceito de disciplina, sendo frequentemente definida como a negação ou privação desta, ou como a desordem resultante da quebra das regras estabelecidas. Nesse sentido, a indisciplina é compreendida como um comportamento contrário às normas e padrões de conduta esperados em determinados contextos, como a sala de aula, por exemplo. A sua manifestação pode assumir diversas formas, desde a falta de cumprimento das regras estabelecidas até a perturbação do ambiente e o desrespeito às autoridades (Matos & Ribeiro, 2015; Oliveira, 2001; Santos & Pascoinho, 2020)

O conceito de clima escolar, de acordo com Amado (2001), traduz a forma como se vive a cultura ou a interseção de culturas no seio de uma organização complexa como é a escola. Neste conceito, refletem-se as mais diversas circunstâncias organizacionais, relacionais e normativas. Estas circunstâncias abarcam a liderança e a gestão escolar, a interação entre professores, alunos e restantes membros da comunidade educativa, as práticas pedagógicas adotadas, as regras e políticas estabelecidas. O clima escolar desempenha um papel determinante no bem-estar dos alunos, na sua motivação, no seu envolvimento nas atividades escolares e até mesmo no seu desempenho académico.

De acordo com um estudo realizado por Reynolds em 1978, citado por Amado (2001) sobre a questão de perceber se a disciplina, o clima escolar e as circunstâncias de cultura facilitam ou inibem o sucesso académico e social, conclui-se através das evidências do referido estudo, que quanto mais uma escola procura um alto controlo sobre os seus alunos, impondo uma obrigação organizacional e diminuindo a sua autonomia, estes verão a escola como desadaptada às suas necessidades, podendo criar como resultado a rebelião e delinquência.

1.2. O professor, a escola e a família

A indisciplina tem tendência a manifestar-se na ausência de competências básicas do professor no domínio da gestão e organização da aula. Assim, em relação aos comportamentos de indisciplina, os professores são responsáveis pelo impacto que, a criação de condições de aprendizagem, tem no clima da aula (Amado, 2001; Condessa et al., 2005). O professor tem um enorme impacto direto com o ensino-aprendizagem dos alunos, partindo logo pelo princípio que é fundamental entender as perceções que os professores têm acerca do seu papel. De acordo com Hargreaves, 1972; cit. por Amado (2001) os professores podem ser classificados em dois grande tipos: i) os provocadores de desvio e ii) os isoladores de desvio. Os professores do primeiro tipo acreditam que os alunos que eles consideram desviantes, assim o são, pois recusam a trabalhar e farão tudo para o evitar. Professores deste tipo por norma relacionam-se com os alunos de um ponto de vista autoritário, onde o ensinar é visto como uma atividade conflituosa, feita de constantes ultimatoss aos alunos considerados desviantes. Os professores do segundo tipo, acreditam que os alunos desviantes querem trabalhar tal como os outros, caso não trabalhem, as culpas são atribuídas às condições da tarefa. Entendem que as condições devem mudar sendo da sua inteira responsabilidade ocorrer essa mudança. Segundo Amado (2001), num campo disciplinar, exige um conjunto de regras explícitas, acreditando que é este

tipo de professores que os alunos preferem. O mesmo autor considera que o professor, enquanto indivíduo, mas também como membro de uma classe profissional, atua como agente socializador, como agente de uma cultura, sendo o professor responsável pelos valores e saberes que impõem aos alunos, particularmente às novas gerações através do sistema educativo.

Embora o Professor atue em diferentes contextos no mesmo ambiente de escola é claramente no espaço de aula o contexto mais relevante para a sua ação, não só pelo tempo em que se encontra envolvido com os seus alunos, mas também pela intensidade das experiências que aí são promovidas e que se refletem no desenvolvimento dos mesmos. Esta ideia reflete a noção de uma ecologia profissional e pedagógica, altamente complexa, desafiante e motivadora para qualquer professor (Martins et al., 2020). Como um dos objetivos da educação é a inclusão do aluno na sociedade, a disciplina tem como finalidade a educação, e é à escola que cabe o papel de ajudar o crescimento e desenvolvimento do potencial de cada um dos alunos e representar, para os jovens, um local agradável para estar, de forma a prevenir os problemas de disciplina.

Outra estrutura importante é a família, compreendida como um alicerce da sociedade. É através da família que os jovens terão de consolidar as referências de um quadro de valores de ordem moral e ética. Segundo no estudo de Amado (2001), verificou-se que os professores da população estudada não atribuíram grande importância aos fatores sociais, uma vez que atribuem maioritariamente esses problemas aos fatores familiares, sobretudo quando pretendem explicar o comportamento de alguns alunos. A prevenção de comportamentos de indisciplina exige uma colaboração intensa e significativa por parte da família (Santos & Albuquerque, 2017).

Os alunos reconhecem as várias e diferentes proveniências para os problemas de indisciplina e que as responsabilidades têm de ser divididas entre professores, alunos, instituição e família (Amado, 2001).

1.3. Promoção de ambiente de aula positivo

Para uma prevenção de comportamentos de indisciplina, é importante criar um ambiente de aula positivo, que motive os alunos para a realização das tarefas propostas, sendo importante perceber que fatores têm uma relação direta com a promoção de um ambiente de aula positivo. Rosado e Ferreira (2009) afirmam que a otimização do ambiente de aprendizagem, exige a consideração do sistema de relações entre o professor e aluno, pretende-

se que este seja um ambiente caloroso e vivencial, numa orientação clara para o aluno, de forma que níveis mais elevados de participação possam ser alcançados. Os mesmos autores referem que é necessário e imperativo compreender e encarar o ambiente relacional, no espaço de aula, determinado por diferentes variáveis, entre quais sobressai-se a afetividade. Um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os problemas dos alunos deve ser integrado para poder potenciar a relação de professor-aluno (Rosado & Ferreira, 2009).

Um dos aspetos mais fundamentais para a promoção de um ambiente de aula positivo e uma consequente prevenção de comportamentos de indisciplina é a imposição de regras justas e claras. As regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes. Para uma boa gestão dos aspetos disciplinares é crucial envolver a explicação e justificação de regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante (Rosado, 2007, cit. por Rosado & Ferreira, 2009)

A questão da gestão do tempo é fundamental, visto que a agenda do professor se orienta no sentido de aumentar o tempo de empenhamento motor, garantindo assim um tempo adequado, disponível para a prática. Adotando os conceitos de Metzler em 1979 referidos por Rosado e Ferreira (2009), os professores pretendem reduzir o efeito de afunilamento do tempo, potenciando, assim, o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem, pertinentes relativamente aos objetivos previamente definidos.

Por outro lado, as criações de rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar perante uma diversidade de situações de ensino, aumentando assim o dinamismo da sessão e reduzir assim significativamente os episódios de indisciplina e a gestão do tempo.

1.4. Importância de disciplina nas aulas de Educação Física

De acordo com as ideias de Condessa et al. (2005), o ambiente das aulas de EF é complexo e dinâmico, quando comparado com uma sala de aula. A enorme heterogeneidade da turma fazem sentir necessidade de se dar relevo às condições de organização do ensino e a pontos de análise determinantes para a sua qualidade. A mesma autora refere que devido ao carácter essencialmente prático da EF, é essencial criar um ambiente em que a aprendizagem se torne cativante, através da manipulação permanente de atividades, conteúdos e estratégias, adequadas às características dos alunos.

Os comportamentos de indisciplina, de acordo com Siedentop em 1983, citado por (Condessa et al., 2005) são de desvio, pois impedem a continuidade na atividade que resulta muitas vezes de situações de conflito, de agressividade e de desinteresse pela tarefa. Comportamentos de indisciplina são particularmente resultantes do desinteresse, manifestando-se assim em comportamentos fora da tarefa, fruto da não adesão à instrução, à atividade ou à tarefa apresentada pelo professor e determinam frequentemente o abandono ou a modificação da tarefa por parte do aluno. Assim, cabe aos professores compreender aspetos relacionados com os comportamentos de indisciplina, com intuito de perceberem como agir, e como prevenir situações que poderão progredir para situações disciplinares.

A responsabilidade dos professores, de acordo com (Amado 2001), inserem-se em duas lógicas fundamentais intimamente associadas na prática sendo: i) As estratégias de ensino inadequadas e ii) A relação pedagógica problemática. Um estilo de ensino, ou diferentes estilos de ensino podem ter um impacto fundamental no processo ensino-aprendizagem, podendo a utilização de certos estilos de ensino influenciar a forma de prevenção de comportamentos de indisciplina.

Assim, face ao exposto, pretende-se com este trabalho dar resposta à seguinte questão: quais as perceções dos professores de EF sobre comportamentos de indisciplina dos seus alunos, em concreto, nas aulas de EF?

Relacionados com o sobredito problema desenvolvem-se quatro sub-questões /objetivos a que pretendemos dar resposta, a saber:

- I. Existe uma modalidade (física/desportiva) e/ou ciclo de ensino mais recorrente para a prevalência de comportamentos de indisciplina?
- II. Quem são os alvos mais comuns por parte de comportamentos de indisciplina?
- III. Quais são as estratégias de prevenção mais e menos adequadas para evitar comportamentos de indisciplina?
- IV. Existe diferenças entre as perceções dos docentes quando relacionamos o sexo, idade dos intervenientes, ou os anos de serviço e/ou o ciclo de ensino?

Para auxiliar a providenciar respostas a estas questões foi realizado um questionário (Pereira, 2006) a professores de EF, com o intuito de perceber a perceção de docentes com uma vasta experiência no ensino, sobre comportamentos de indisciplina. Assim, torna-se

fundamental perceber se existe diferenças ou ideias divergentes sobre aspetos relacionados com os comportamentos de indisciplina.

2. METODOLOGIA

2.1. Amostra

Para o seguinte estudo, a amostra foi selecionada tendo em conta dois critérios: i) os inquiridos têm de ser professores de EF do 2º, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário ii) os inquiridos podem ter de pouca a vasta experiência na docência. Foram obtidas 36 respostas válidas, sendo este o número total da amostra. Participaram assim 36 professores (24 sexo masculino e 12 sexo feminino) com idade média de 49 anos. Dentro dos professores inquiridos, 19 lecionam no 2º ciclo de ensino, 5 lecionam no 3º ciclo de ensino, enquanto que os restantes 12 lecionam no secundário. Em termos de anos de experiência na docência, 16 professores inquiridos têm uma experiência inferior a 25 anos, enquanto que os restantes 20 têm mais de 25 anos de experiência.

Tabela 1. Percentagem do efetivo amostral por sexo

	N	%
Feminino	12	33,3
Masculino	24	66,7

Tabela 2. Percentagem do efetivo amostral em função dos anos de experiência na docência

	N	%
Inferior ou igual a 25 anos de experiência	16	44,4
Superior a 25 anos de experiência	20	55,6

Tabela 3. Ciclo de ensino

	N	%
2º Ciclo	19	52,8
3º Ciclo	5	13,9
Secundário	12	33,3

2.2. Instrumento

Para o presente estudo utilizou-se uma metodologia quantitativa, operacionalizada através da aplicação de um questionário (Pereira, 2006), para estudar a perceção dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina nas aulas de EF.

O questionário é constituído por quatro partes, sendo que a primeira contém quatro questões com o intuito de caracterizar os inquiridos a nível pessoal e profissional. Estas informações incluem a idade, o sexo, o ciclo de ensino em que lecionam, bem como os anos de experiência na docência. Essas informações são essenciais para uma compreensão abrangente do perfil dos professores inquiridos e permitem uma análise mais aprofundada dos resultados obtidos. A segunda parte contém oito perguntas sobre modalidades/temáticas mais recorrentes de comportamentos de indisciplina. A terceira parte é composta por quatro perguntas sobre o alvo de comportamentos de indisciplina. A quarta parte compreende vinte e seis perguntas sobre a importância de estratégias e formas de prevenir comportamentos de indisciplina.

As respostas são dadas com base numa escala de Likert de 1 a 5. Na parte dois e três do questionário a escala está caracterizada por (Classificação: 1-Nenhuns, 2-Poucos, 3 Alguns, 4-Bastantes, 5-Muitos comportamentos). Na parte 4 do questionário os valores de escala estão caracterizados por (Classificação: 1-Nada importante, 2-Pouco importante, 3-Importante, 4-Muito Importante, 5-Fundamentalmente importante).

2.3. Procedimentos

Para a recolha de dados do seguinte estudo procedeu-se ao inquérito através da aplicação de um questionário (Pereira, 2006), sendo que esta técnica de recolha de dados poderá dar informação sobre as várias áreas de avaliação ao mesmo tempo, possibilitando ainda, a comparação entre as respostas dos inquiridos (Alves, 2012).

O questionário foi aplicado entre o mês de março e abril, com o sentido de inquirir professores de EF do 2º e 3º ciclo do ensino básico, bem como professores do ensino secundário. O questionário foi aplicado através do Google Forms, permitindo que os professores inquiridos respondessem às questões via online.

2.4. Análise de dados

Para o tratamento e análise de dados foi utilizado o programa IBM SPSS Statistics versão 23 (Windows).

A normalidade da distribuição dos dados foi testada para garantir a adequação do pressuposto de normalidade. Para isso, foram realizados os testes de "skewness" e "kurtosis", que avaliam a assimetria e a curtose da distribuição, respetivamente. Portanto, foi realizado esse procedimento estatístico a fim de assegurar a validade dos pressupostos estatísticos adotados neste estudo. Foram realizados processos de estatística descritiva para calcular os valores da média (M) e desvio-padrão (DP). Foram também realizados análises comparativas entre variáveis, nomeadamente através do teste "ANOVA" com o intuito de verificar se existem diferenças significativas entre variáveis dependentes e variáveis independentes, sendo que para existirem diferenças significativas o p tem de ser inferior a 0,05 (Afonso & Nunes, 2019; Hair et al., 2010).

Para o presente estudo as variáveis independentes são: i) idade, ii) sexo, iii) nível de ensino e iv) anos de serviço. As variáveis dependentes são: i) Temáticas / Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina, ii) Alvos de comportamentos de indisciplina e iii) Importância de estratégias / formas de prevenir comportamentos de indisciplina.

Perante um questionário, existem vários fatores que podem influenciar a fiabilidade de questionários. De acordo com Maroco & Garcia-Marques (2006), a fiabilidade de uma medida refere a capacidade desta ser consistente, sendo que um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável. Para calcular a fiabilidade dos itens que fazem parte do questionário, partiu-se da análise do coeficiente Alfa de Cronbach (α de Cronbach) (Freitas & Rodrigues, 2005). Os mesmos autores referem que o α de Cronbach é uma das estimativas de fiabilidade a ser aplicado num estudo, e sendo que todos os itens do questionário utilizem a mesma escala de medição, o que é o caso no presente estudo uma vez que os itens do questionário apresentam escala de likert do 1 ao 5, o α de Cronbach é calculado

a partir da variância e da covariância entre itens. Assim no presente estudo obtiveram-se os índices de fiabilidade dos seguintes itens (α de Cronbach): Temáticas / Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina = 0,729; Alvos de comportamentos de indisciplina = 0,699; Importância de estratégias / formas de prevenir comportamentos de indisciplina = 0,728. Os itens apresentam valores entre 0,699 e 0,729, apresentando assim uma fiabilidade moderada pois encontra-se entre os valores 0,60 e 0,75 (Freitas & Rodrigues, 2005; Maroco & Garcia-Marques, 2006).

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A tabela 4 mostra a análise descritiva das variáveis dependentes, designadamente os valores de “skewness” e “kurtosis”. De acordo com Hair et al. (2010), a distribuição da amostra para ser caracterizada por uma distribuição normal os valores de “skewness” e “kurtosis” têm de se encontrar entre -2 e 2, concluímos assim que se trata de uma amostra com uma distribuição normal.

Tabela 4. Análise descritiva das variáveis dependentes relacionadas com comportamentos de indisciplina

Variável	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Temáticas / Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina	-0,33	0,40
Alvos de comportamentos de indisciplina	-0,60	-0,71
Importância de estratégias / formas de prevenir comportamentos de indisciplina	-0,41	0,33

As modalidades em que ocorrem um número maior e menor de comportamentos de indisciplina estão representados na tabela 5.

Tabela 5. Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina (M±DP)

Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina	<i>M ± DP</i> (N=36)
Andebol	2,91 ± 0,67
Basquetebol	2,27 ± 0,88
Futebol	3,66 ± 0,83
Ginástica	1,71 ± 0,91
Patinagem	1,49 ± 0,89
Dança	1,34 ± 0,73
Atletismo	1,79 ± 0,67
Desportos Combate	2,23 ± 0,92

A tabela 6 mostra os alvos mais recorrentes por parte de quem apresenta comportamentos de indisciplina.

Tabela 6. Alvos de comportamentos de indisciplina (M±DP)

Alvos de comportamentos de indisciplina	<i>M ± DP</i> (N=36)
Ao professor	1,34 ± 0,81
À atividade	2,64 ± 0,87
Aos materiais	2,11 ± 0,68
Aos colegas	3,47 ± 0,83

A Tabela 7 apresenta as estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina mais frequentemente selecionadas pelos docentes.

Tabela 7. Estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina mais valorizadas (M±DP)

Estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina	<i>M ± DP</i> (N=36)
Apresentar regras de comportamento adequadas	4,77 ± 0,42
Elogio aos bons exemplos de conduta	4,64 ± 0,49
Proporcionar elevado tempo de empenhamento motor	4,58 ± 0,50
Incentivar a participação e a cooperação	4,56 ± 0,50
Criar um ambiente de segurança pessoal	4,50 ± 0,66

A Tabela 8 apresenta as estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina menos frequentemente selecionadas pelos docentes.

Tabela 8. Estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina menos valorizadas (M±DP)

Estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina	<i>M ± DP</i> (N=36)
Dirigir a reprimenda ao comportamento e não ao aluno	2,78 ± 1,29
Evitar atividades de risco	3,22 ± 0,97
Reduzir o número de alunos inativos	3,38 ± 0,93

A tabela 9 apresenta a análise comparativa em função do nível de ciclo dos docentes.

Tabela 9. Análise comparativa em função do nível de ciclo

Variável	2º Ciclo (N= 19) <i>M ± DP</i>	3º Ciclo (N= 5) <i>M ± DP</i>	Secundário (N=12) <i>M±DP</i>	<i>p</i>
Temáticas / Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina	2,24 ± 0,67	2,16 ± 0,48	2,29± 0,67	0,906
Alvos de comportamentos de indisciplina	2,39 ± 0,42	2,43 ± 0,61	2,39 ± 0,38	0,818
Importância de estratégias / formas de prevenir comportamentos de indisciplina	3,87 ± 0,29	3,78 ± 0,59	3, 62 ± 0,33	0,380

Por fim, na tabela 10 é apresentada a análise comparativa em função dos anos de serviço dos docentes.

Tabela 10. Análise comparativa em função dos anos de serviço

Variável	Inferior ou igual a 25 anos (N= 16) <i>M ± DP</i>	Superior a 25 anos (N= 20) <i>M ± DP</i>	<i>p</i>
Temáticas / Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina	2,29 ± 0,92	2,36 ± 0,79	0,572
Alvos de comportamentos de indisciplina	2,45 ± 0,50	2,39 ± 0,63	0,296
Importância de estratégias / formas de prevenir comportamentos de indisciplina	3,86 ± 0,54	3,96 ± 0,22	0,825

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo deste capítulo, iremos explorar e interpretar os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos professores inquiridos que teve como objetivo analisar a perceção dos professores de EF em relação aos comportamentos de indisciplina e às estratégias de prevenção adotadas nas aulas de EF

Através da análise da tabela 5, pode-se verificar que as modalidades onde ocorrem mais comportamentos de indisciplina são no futebol (M= 3,66; DP= 0,83) e andebol (M= 2,91; DP= 0,67). As disciplinas onde ocorre menos comportamentos de indisciplina são na dança (M= 1,34; DP= 0,73) e patinagem (M= 1,49; DP= 0,89). Estas conclusões corroboram com os resultados obtidos por Pereira (2006), onde o mesmo conclui que os comportamentos de indisciplina não ocorrem somente nos desportos coletivos, mas também nos desportos individuais. Contudo, pode-se concluir que nos desportos coletivos de invasão (futebol, andebol, basquetebol) existe maior probabilidade de ocorrerem comportamentos de indisciplina quando comparando com os desportos individuais. Tal explica-se pelo facto de as modalidades coletivas, de invasão, possuem um carácter mais complexo quando comparado com os desportos individuais, pois há mais recursos humanos, físicos e materiais que delimitam a natureza das atividades lecionadas, alterando a organização das atividades práticas de aprendizagem e o tipo de interações instituídas numa aula (Condessa et al., 2005).

Através da análise da tabela 6, podemos concluir que o alvo mais recorrente de comportamentos de indisciplina são os colegas (M= 3,47; DP= 0,83) seguindo a atividade (M= 2,64; DP= 0,87). Os menos recorrentes são os materiais (M= 2,11; DP= 0,68) estando por último o professor (M= 1,34; DP= 0,81). Os valores vão de encontro com o estudo de Pereira (2006), pois os alvos mais recorrentes de indisciplina são de igual forma os previamente referidos. Não é de estranhar que os colegas sejam o alvo mais recorrentes de comportamentos de indisciplina e os professores o menos. De acordo com as ideias de Rink (1999), cit. por Condessa et al. (2005) existem situações de exercício realizadas individualmente ou em pequenos grupos, como também existem situações onde existe uma necessidade de funcionamento do grupo e em equipa, em situações distintas, onde os alunos devem aprender a controlar as emoções decorrentes do confronto com adversários e outros constrangimentos. Segundo (Amado, 2001), os alunos têm características diferentes entre si, pelas suas características, pelas suas experiências, sendo que assim, os colegas são um “alvo” fácil, nos jogos de invasão, pois ocorrem discussões, embates, tendo eles próprios de controlarem as suas emoções.

Ao examinar as respostas dos professores, na tabela 7, constatou-se que as estratégias “Apresentar regras de comportamento adequadas”, “Elogio aos bons exemplos de conduta” e “Proporcionar elevado tempo de empenhamento motor” foram as mais mencionadas como formas de prevenir comportamentos de indisciplina. Estas estratégias apresentaram um elevado nível de concordância por parte dos participantes, sendo que muitas respostas se aproximaram do valor máximo na escala utilizada.

Estes resultados indicam que os docentes reconhecem a importância destas estratégias específicas no contexto da prevenção de comportamentos indisciplinados. A estratégia “Criar um ambiente de segurança pessoal”, por exemplo, destaca-se pela criação de um ambiente positivo e estimulante, promovendo a participação ativa dos alunos. A estratégia “Apresentar regras de comportamento adequadas” por sua vez, foca-se no estabelecimento de regras claras e na promoção de uma disciplina positiva, enquanto a estratégia “Incentivar a participação e a cooperação” prioriza a criação de atividades envolventes e motivadoras para os alunos. De acordo com Oliveira e Graça (2013), o controlo do comportamento dos alunos no espaço de aula não se resume em concretizar estratégias de intervenção baseadas unicamente na correção e no castigo, mas abrange também uma dimensão preventiva. Esta dimensão refere-se ao comportamento do professor no sentido de antecipar e dissuadir qualquer tipo de comportamento indesejado por parte do aluno, acabando por se revelar fundamental o uso das estratégias anteriormente mencionadas.

Ao examinarmos as respostas, da tabela 8, dos docentes em relação às estratégias de prevenção de comportamentos indisciplinados na EF, podemos observar diferenças nas médias atribuídas a cada uma das estratégias. A estratégia que obteve a média mais baixa, com um valor de ($M= 2,78$; $DP= 1,29$) foi "Dirigir a reprimenda ao comportamento e não ao aluno". Isso indica que os docentes reconhecem a importância de abordar os comportamentos inadequados de forma direcionada, separando o comportamento indisciplinado do aluno. Essa estratégia pode refletir uma abordagem mais empática e construtiva, procurando corrigir os comportamentos sem prejudicar a relação professor-aluno.

Por outro lado, a estratégia "Reduzir o número de alunos inativos" obteve a menor média. Isso sugere que os docentes não consideram essa abordagem como uma das mais eficazes ou relevantes para lidar com a indisciplina em suas aulas. É interessante notar que a estratégia "Evitar atividades de risco" obteve uma média intermédia. Isso indica que os docentes atribuem uma importância moderada a essa abordagem, reconhecendo a necessidade de

precaução e segurança nas atividades físicas, mas talvez não a considerem como uma prioridade absoluta na prevenção da indisciplina.

Na análise dos resultados apresentados nas tabelas 9 e 10, verifica-se que, de uma forma geral, não foram encontradas diferenças significativas em relação ao nível de ciclo dos docentes e aos anos de serviço em relação às variáveis investigadas. Tanto a análise comparativa das temáticas/modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina, dos alvos de comportamentos de indisciplina, como da importância das estratégias/formas de prevenção desses comportamentos não revelaram diferenças estatisticamente significativas. Esses resultados sugerem que a percepção dos professores de EF em relação aos comportamentos de indisciplina e às estratégias de prevenção adotadas não é influenciada pelo nível de ciclo de ensino nem pelos anos de serviço dos docentes.

5. CONCLUSÕES

Com base nos objetivos propostos, o presente estudo teve como propósito investigar e compreender os comportamentos de indisciplina no contexto das aulas de EF. Buscamos obter insights valiosos sobre a percepção dos professores de EF em relação a esses comportamentos, explorando diferentes perspectivas e variáveis que podem influenciar essa dinâmica.

Ao longo do estudo, procuramos responder a perguntas essenciais sobre a prevalência dos comportamentos de indisciplina em relação a modalidades desportivas específicas ou ciclos de ensino. Quisemos identificar quais são os alvos mais comuns de comportamentos de indisciplina, a fim de compreender melhor as dinâmicas e os contextos em que essas situações ocorrem com maior frequência. Além disso, tivemos como objetivo analisar possíveis diferenças nas percepções dos docentes quando consideramos variáveis como sexo, idade, anos de serviço e/ou ciclo de ensino.

Através dos resultados obtidos, podemos destacar algumas conclusões relevantes. Em relação às modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina, verificou-se que o futebol e o andebol foram as modalidades com maior incidência de comportamentos indisciplinados, enquanto a dança e a patinagem apresentaram menor incidência. Esses resultados reforçam a importância de considerar as características específicas de cada modalidade ao abordar a gestão da disciplina em aulas de EF.

Quanto aos alvos mais frequentes dos comportamentos de indisciplina, constatou-se que os colegas foram os principais alvos, seguidos pela atividade em si. Esses resultados sugerem a importância de promover relações saudáveis entre os alunos, bem como a necessidade de desenvolver atividades envolventes e motivadoras para reduzir os comportamentos indisciplinados.

No que diz respeito às estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina, os resultados revelaram que as estratégias mais valorizadas pelos docentes foram apresentar regras de comportamento adequadas, elogiar os bons exemplos de conduta, proporcionar um elevado tempo de empenhamento motor e incentivar a participação e cooperação. Essas estratégias foram percebidas como fundamentais na prevenção dos comportamentos indisciplinados pelos alunos. Por outro lado, a estratégia de dirigir a reprimenda ao comportamento e não ao aluno foi a menos valorizada pelos docentes. Isso indica que os professores reconhecem a importância de abordar os comportamentos inadequados de forma direcionada, evitando culpar ou estigmatizar o aluno em si.

Ao analisar os resultados em relação às variáveis do ciclo de ensino e anos de serviço dos docentes, não foram encontradas diferenças significativas em relação aos comportamentos de indisciplina e à importância das estratégias de prevenção. Isso sugere que as percepções dos docentes não variam substancialmente com base nessas variáveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este estudo tenha contribuído para uma melhor compreensão das percepções dos professores em relação aos comportamentos de indisciplina e às estratégias de prevenção em aulas de EF, é importante destacar algumas limitações a serem consideradas, bem como sugerir melhorias para futuras investigações:

- a) É fundamental realçar que a nossa amostra foi relativamente reduzida. Para uma maior generalização dos resultados, sugerimos a inclusão de uma amostra mais alargada e diversificada, que represente diferentes contextos escolares e geográficos, incluindo por exemplo as grandes cidades metropolitanas Lisboa e Porto.

- b) Além disso é importante ter em consideração que a utilização de questionários via online pode apresentar limitações, uma vez que não é possível controlar diretamente o ambiente em que os participantes respondem. A falta de controlo sobre as respostas do referente questionário pode afetar a validade dos resultados, sendo necessário ter precaução na interpretação dos mesmos.
- c) Para futuras pesquisas nesta área científica, recomendamos a implementação de métodos complementares de recolha de dados, a fim de melhorar a validade e a abrangência dos resultados. Além da utilização de questionários online, incluir a realização de entrevistas individuais ou em grupo com os professores ou alunos, pode permitir uma compreensão mais aprofundada das suas perceções em relação aos comportamentos de indisciplina e às estratégias de prevenção em aulas de EF.
- d) A combinação de abordagens quantitativas e qualitativas, através de métodos mistos, pode fornecer perspetivas adicionais sobre os comportamentos de indisciplina, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção mais eficazes.
- e) Sugerimos outras áreas de pesquisa que podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada da gestão da disciplina em aulas de EF, tais como o estudo do clima de aula ou das perceções dos alunos.

Este estudo oferece uma visão inicial das perceções dos professores em relação aos comportamentos de indisciplina e às estratégias de prevenção em aulas de EF. Os resultados destacam a importância de promover um ambiente seguro e positivo, estabelecer regras claras, incentivar a participação e cooperação dos alunos e abordar os comportamentos inadequados de forma construtiva. Essas descobertas podem ser úteis para os professores e profissionais da área ao desenvolverem estratégias eficazes de gestão da disciplina, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e produtivo. Contudo, é importante ressaltar que estudos desta natureza devem ser conduzidos com amostras mais representativas e por um período prolongado, a fim de investigar mais minuciosamente os efeitos das estratégias de prevenção e analisar possíveis variações nos resultados. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais completa e sólida dos comportamentos de indisciplina em aulas de EF, auxiliando na implementação de práticas educacionais mais eficazes.

Conclusão

Ao longo desta jornada, tivemos a oportunidade de vivenciar de perto a realidade do ambiente escolar, aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do nosso percurso acadêmico e desenvolver competências fundamentais para a nossa futura carreira como professores de EF.

Durante o estágio, fomos desafiados a assumir diferentes papéis, desde o planejamento e a lecionação de aulas, até à colaboração em projetos educativos e à assessoria de cargos pedagógicos. Estas experiências enriquecedoras permitiram-nos compreender a importância de uma atitude ética e profissional no exercício da docência, bem como a relevância da adaptação constante às necessidades dos alunos e à dinâmica do ambiente escolar.

Destacamos também a importância do trabalho em equipa e da colaboração com os professores orientadores e o restante corpo docente. A partilha de conhecimentos, a troca de ideias e o apoio recebido foram fundamentais para o nosso crescimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica sólida. O acompanhamento das turmas ao longo do ano letivo proporcionou-nos uma visão abrangente do processo de ensino-aprendizagem, reforçando a importância de uma abordagem diferenciada e inclusiva, que respeite a individualidade de cada estudante.

Ao longo do estágio, enfrentamos desafios e superamos obstáculos, o que nos permitiu desenvolver competências de resiliência, adaptação e gestão. Através das atividades realizadas, como a semana intensiva de lecionação, a participação em projetos educativos e a assessoria de cargos pedagógicos, ampliamos o nosso leque de competências e adquirimos uma visão mais abrangente do papel do professor no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A., & Nunes, C. (2019). *Probabilidades e Estatística—Aplicações e Soluções em SPSS*. Universidade de Évora.
- Alves, M. (2012). *Metodologia Científica*. Escolar Editora.
- Amado, João. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula (1ª)*. Asa Editores II, S.A.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Aranha, Á. (2005). *Processo Ensino-Aprendizagem. Organização do Ensino. Estilos de Ensino*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Condessa, I., Rego, I., & Caldeira, S. (2005). *A Indisciplina nas Aulas de Educação Física. Crenças de Professores e de Alunos—Um estudo nas Escolas dos Açores*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Freitas, A. L., & Rodrigues, S. (2005, janeiro 1). *A avaliação da confiabilidade de questionários: Uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis (Vol. 1–7)*. Pearson Educational International.
- Matos, B., & Ribeiro, C. (2015). *Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento dos alunos em centros escolares (pp. 169–191)*.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? Laboratório de psicologia (pp. 65–90)*.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a teoria e a prática*.
- Oliveira, M. T. M. (2001). *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 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Dissertação de Doutoramento. Universidade Beira Interior.

- Oliveira, M. T. M., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. *Millenium*, 45, (pp.25–43).
- Pereira, T. (2006). *Perceções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física. Dissertação de Mestrado.* Universidade do Porto. Porto.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009) Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185–207). FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–131). FMH.
- Santos, F. V. & Albuquerque, C. (2017). Gestão da indisciplina na dinâmica e organização escolar: Estudo de alguns dos seus determinantes. *Gestão e desenvolvimento* (pp. 243-264).
- Santos, J. S., & Pascoinho, J. C. (2020). Prevenção da indisciplina num agrupamento de escolas de Portugal. *Educação e Pesquisa*.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la Educación Física* (2ª Edição). INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Second Edition. Human Kinetics. United States.
- Tavares, P. (2004). *Representações dos professores acerca dos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física. Dissertação de Mestrado.* Universidade do Porto. Porto.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). The use of modelling for motor skill learning in physical education classes. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), Art. 2.

ANEXOS

Anexo I – Calendarização

Agrupamento de Escolas de Mundão																
Turma: 9ªA																
Ano	2022						2023									
Dia/Mês	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho						
1	Q	S	T	Q	D	Q	Q	S	Q	Q	S	S	Q	92.93		
2	S	D	Q	S	S	Q	Q	40.49	Q	59.60	D	T	79	S		
3	S	S	Q	19.20	S	T	35	S	S	S	S	Q	S	S		
4	D	T	7	S	D	Q	S	S	S	T	Q	80.81	D	S		
5	S	Q	S	S	S	Q	36.37	D	D	Q	S	S	S	S		
6	T	Q	8.9	D	T	31	S	S	S	Q	S	T	94	S		
7	Q	S	S	S	Q	S	T	50	T	61	S	D	Q	S		
8	Q	S	T	21	Q	D	Q	Q	Q	S	S	Q	Q	S		
9	S	D	Q	S	S	S	S	51.52	Q	62.63	D	T	82	S		
10	S	S	Q	22.23	S	T	38	S	S	S	S	Q	S	S		
11	D	T	10	S	D	Q	S	S	S	T	Q	83.84	D	S		
12	S	Q	S	S	S	Q	39.40	D	D	Q	S	S	S	S		
13	T	Q	11.12	D	T	32	S	S	S	S	Q	S	T	S		
14	Q	S	S	S	Q	S	T	53	T	64	S	D	Q	S		
15	Q	S	T	24	Q	33.34	D	Q	Q	Q	S	S	Q	S		
16	S	D	Q	S	S	S	S	Q	Q	54.55	Q	65.66	D	T	85	S
17	S	S	Q	25.26	S	T	41	S	S	S	S	Q	Q	S	S	
18	D	T	13	S	D	Q	S	S	S	T	73	Q	86.87	D	S	
19	S	Q	S	S	S	Q	42.43	D	D	Q	Q	S	S	S	S	
20	T	1	Q	14.15	D	T	S	S	S	S	Q	74.75	S	T	S	
21	Q	S	S	S	Q	S	T	S	T	67	S	D	Q	S	S	
22	Q	2.3	S	T	27	Q	S	Q	Q	Q	S	S	Q	S	S	
23	S	D	Q	S	S	S	Q	Q	Q	56.57	Q	68.69	D	T	88	S
24	S	S	Q	28.29	S	T	44	S	S	S	S	Q	Q	S	S	
25	D	T	16	S	D	Q	S	S	S	T	76	Q	89.90	D	S	
26	S	Q	S	S	S	Q	45.46	D	D	Q	T	Q	S	S	S	
27	T	4	Q	17.18	D	T	S	S	S	S	Q	77.78	S	T	S	
28	Q	S	S	S	Q	S	T	58	T	70	S	D	Q	S	S	
29	Q	5.6	S	T	30	Q	D	S	Q	Q	S	S	Q	Q	S	
30	S	D	Q	S	S	S	S	S	Q	71.72	D	T	91	S	S	
31	S	S	S	S	S	T	47	S	S	S	S	Q	Q	S	S	
Nº de aulas	6	12	12	4	13	11	14	6	13	3						

Anexo II – Mapa de Rotação de Espaços

Agrupamento de Escolas de Mundão | 160593
 MAPA DE ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS – Ano Letivo 2022/23

INÍCIO	TERMO	2ª FEIRA			3ª FEIRA			4ª FEIRA			5ª FEIRA			6ª FEIRA		
		P	GIN	EXT												
8:30	9:20	6ªA			9ªB			8ªB			8ªA	9ªB		6ªB	5ªB	
9:20	10:10	6ªA	5ªA		9ªB			8ªB			8ªA			6ªB	8ªB	
10:30	11:20	5ªC						5ªB			7ªC	9ªA		5ªA		
11:20	12:10				7ªB	6ªB		5ªB			7ªC	9ªA		5ªA	6ªC	
12:15	13:05				7ªB											
13:10	14:00															
14:05	14:55	6ªC									5ªC					
14:55	15:45	6ªC	7ªA		7ªC	9ªA					5ªC	7ªA		6ªA		
15:50	16:40	7ªA			8ªA									7ªB		
16:45	17:35															

Legenda: P – Pavilhão / GIN – Sala de Ginástica / EXT – Campos Exteriores

Anexo III – Planificação Anual

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MUNDÃO 2022/2023														
9ªA														
Ano Letivo 2022/2023														
1º Período														
Mês	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro	
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Dias	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf
Espaço de aula	G	G	G	G	G	G	P	P	P	P	P	P	P	P
Etapas	ETAPA 1: INTRO. + AVA. FORMATIVA INICIAL													
	ETAPA 2: APRENDIZAGEM + DESENVOLVIMENTO													
	ETAPA 3: DESENVOLVIMENTO + APLICAÇÃO													
	ETAPA 4: CONSOLIDAÇÃO + APLICAÇÃO													
Objetivos														
Matérias														
Aptidão Física	Vai-vem													
	Abdominais													
	Flex. ombros													
Atividades Físicas	Voleibol													
	Futebol													
	Andebol													
	Ginástica Ap.													
	Ginástica Acro.													
	Atletismo													
	Dança													
	Badminton													
	Ténis de Mesa													

Contabilização dos tempos letivos/ modalidade	
1º Período	
Experimentação DE	3
Av. Ap. Física	3
Voleibol	4
Futebol	4
Andebol	0
Ginástica Ap.	4
Ginástica Acro.	4
Atletismo	5
Dança	0
Badminton	5
Ténis de Mesa	0
Eventos culminantes	
TOTAL	32

2º Período														
Mês	Janeiro				Fevereiro				Março					
Semana	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Dias	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf
Espaço de aula	G	G	G	G	G	G	G	G	P	P	P	P	P	P
Etapas	ETAPA 1: INTRO. + AVA. FORMATIVA INICIAL													
	ETAPA 2: APRENDIZAGEM + DESENVOLVIMENTO													
	ETAPA 3: DESENVOLVIMENTO + APLICAÇÃO													
	ETAPA 4: CONSOLIDAÇÃO + APLICAÇÃO													
Objetivos														
Matérias														
Aptidão Física	Vai-vem													
	Abdominais													
	Flex. ombros													
Atividades Físicas	Voleibol													
	Futebol													
	Andebol													
	Ginástica Ap.													
	Ginástica Acro.													
	Atletismo													
	Dança													
	Badminton													
	Ténis de Mesa													

Contabilização dos tempos letivos/ modalidade	
2º Período	
Experimentação DE	
Av. Ap. Física	2
Voleibol	5
Futebol	2
Andebol	5
Ginástica Ap.	3
Ginástica Acro.	3
Atletismo	5
Dança	4
Badminton	3
Ténis de Mesa	3
Eventos culminantes	
TOTAL	35

3º Período													
Mês	Abril			Maio				Junho					
Semana	27	28	29	30	31	32	33						
Dias	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf	5ªf	3ªf						
Espaço de aula	G	G	G	G	G	P	P						
Etapas	ETAPA 1: INTRO. + AVA. FORMATIVA INICIAL												
	ETAPA 2: APRENDIZAGEM + DESENVOLVIMENTO												
	ETAPA 3: DESENVOLVIMENTO + APLICAÇÃO												
	ETAPA 4: CONSOLIDAÇÃO + APLICAÇÃO												
Objetivos													
Matérias													
Aptidão Física	Vai-vem												
	Abdominais												
	Flex. ombros												
Atividades Físicas	Voleibol												
	Futebol												
	Andebol												
	Ginástica Ap.												
	Ginástica Acro.												
	Atletismo												
	Dança												
	Badminton												
	Ténis de Mesa												

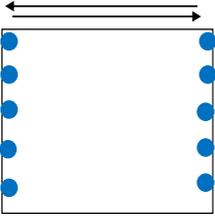
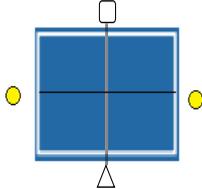
Contabilização dos tempos letivos/ modalidade	
3º Período	
Experimentação DE	
Av. Ap. Física	2
Voleibol	2
Futebol	2
Andebol	2
Ginástica Ap.	2
Ginástica Acro.	3
Atletismo	2
Dança	0
Badminton	2
Ténis de Mesa	2
Eventos culminantes	
TOTAL	19

Anexo IV – Extensão e Sequenciação de Conteúdos (Exemplo: Voleibol)

VOLEIBOL												
AULAS												
	PERÍODO	1º PERÍODO				2º PERÍODO					3º PERÍODO	
	ETAPAS	ETAPA 1	ETAPA 2			ETAPA 3					ETAPA 4	
	Conteúdos	AV. INICIAL	2	3	4	5	6	7	8	9	10 e 11	
	Espaço temporal em cada etapa	6 out	20 out - 12 dez			31 jan - 28 março					20 abr - 11 maio	
	Forma jogada	1+1 e 2x2	1+1	1x1	2x2	3x3	3x3	3x3	3x3	3x3	Torneios 3x3	
	Regras											
Nível I	Conservação da bola no ar em cooperação dois a dois (1c1), utilizando passe de dedos e manchete em função da trajetória da bola	AI	I/E	E	E	E						
	Passe de dedos											
	Manchete											
	Conservação da bola no ar em grupos de 4, com bola afável utilizando passe de dedos e manchete em função da trajetória da bola		I	E	C	E						
	Serviço por baixo e resposta ao serviço com as duas mãos por cima ou em manchete	AI	I	E	E	E					C/AS	C/AS
	Deslocamentos (posição base fundamental como referência)			I	E	E	E/AS	C			C/AS	C/AS
Conservação da bola no ar em cooperação (2c2), utilizando passe de dedos e manchete em função da trajetória da bola com n.º de toques limitados de cada lado (3 toques)			I	E	E				C			
Nível E	Serviço por cima (tipo ténis)							I	C		C/AS	C/AS
	Receção do serviço de acordo com a trajetória da bola	AI			I	E	E/AS	E	C		C/AS	C/AS
	Posicionamento e deslocamentos (2ª e 3ª toque): funções de recebedor e não recebedor	AI				I	E/AS	E	C		C/AS	C/AS
	Remate				I	E	E/AS	E	E	C	C/AS	C/AS
	Defesa baixa do remate (em manchete)								I	E/AS	C/AS	C/AS

AI - Avaliação inicial I - Introdução E - Exercitação C - Consolidação AS - Avaliação Sumativa TL - Tempos Letivos

Anexo V – Modelo de Plano de Aula

Plano Aula –Ténis de Mesa				
Professor: Nuno Anjos		Data: 02/06/2023	Hora: 09:20 – 10:10	
Ano/Turma: 8ºB	Período: 3º	Duração da aula: 50'		
Nº de alunos previstos: 20		Local/Espaço: Ginásio		
Nº de Aula: 94		Nº de UD: Ténis de Mesa – 9 de 9;		
Unidade Didática: Ténis de Mesa				
Função didática: Consolidação/Avaliação Sumativa				
Recursos materiais: 5 mesas de Ténis de Mesa; 12 raquetes, 20 bolas de Ténis de mesa				
Objetivos da aula: Ténis de Mesa: Jogos de singulares 1x1 (torneios).				
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Critérios de Êxito
T	P			
09:20		Apresentação dos conteúdos e objetivos da aula; Aquecimento/ativação geral	<p>No ginásio, inicialmente os alunos sentam-se organizados em 3 linhas, mediante os seus números, para posteriormente ser introduzida a aula, apresentando os conteúdos e objetivos da aula após ter sido verificadas as condições de segurança.</p> <p>Inicia-se o aquecimento no exterior estando metade da turma em linha, estando a outra metade da turma do outro lado. Os alunos terão de realizar exercícios de força, velocidade e capacidade de reação mediante as instruções do professor.</p> 	- Realizam os exercícios de mobilização indicados pelo professor, com intensidade.
09:25	5'			
09:30	25'		<p>Os alunos realizam situação de jogo de singulares 1x1.</p> <p>Jogo singulares 1x1:</p> <ul style="list-style-type: none"> A turma vai ser organizada em 5 grupos de 4 elementos; 4 alunos por mesa, estando 2 a jogar cerca de 5 minutos; Após o jogo ter terminado, os outros 2 elementos jogam entre eles. O objetivo é que posteriormente em cada mesa os alunos joguem contra pelo menos 3 adversários diferentes; Os 2 alunos que não estão a realizar jogo: um assume a função de árbitro; o colega realiza os registos numa folha.  <p>Grupos:</p> <p>1º grupo – 1; 3; 11; 8;</p> <p>2º grupo – 4; 7; 10; 12</p> <p>3º grupo – 2; 5; 6; 19</p> <p>4º grupo – 13; 14 15; 17</p> <p>5º grupo – 9; 16; 18; 20</p>	<p>Os alunos executam o serviço curto e comprido, colocando a bola para além da rede logo a seguir a esta, ou junto à linha de fundo (paralelo ou diagonal).</p> <p>Os alunos, colocam a bola de forma a dificultar a ação do adversário, utilizando diferentes direções e trajetórias</p> <p>□ - Aluno com função de realizar registos;</p> <p>△ - Aluno com função de árbitro;</p> <p>● - Alunos a realizar jogo;</p>
09:55	5'			<p>Balanco final sobre a aula e os objetivos definidos;</p> <p>Retorno à Arrumação do material.</p> <p>O professor faz um balanço geral sobre o que foi a aula, podendo recorrer ao questionamento sobre os conteúdos a abordar;</p> <p>O professor faz uma ligação com as próximas aulas a abordar;</p>

Anexo VI – Modelo de Grelha de Avaliação (Grelha Holística de Ginástica de Aparelhos)

GINÁSTICA APARELHOS				
Nível				
Nº	Nome	AD	AF	AS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

<ul style="list-style-type: none"> Coopera com os companheiros nas ajudas e nas correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. Realiza no plinto, após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim (<i>reuther</i> ou <i>sueco</i>), os seguintes saltos: salto de eixo (plinto na transversal), salto de eixo (plinto na longitudinal), salto entre mãos (plinto na transversal). Realiza no minitrampolim, após corrida de balanço e chamada, os seguintes saltos: salto em extensão, salto engrupado, pirueta vertical, carpa de pernas afastadas. Realiza na trave baixa, um encadeamento dos seguintes elementos: entrada a um pé, marcha na ponta dos pés à frente e atrás, meia-volta com balanço de uma perna, salto a pés juntos, avião e saída em salto em extensão com meia pirueta. Nível intermédio (cumpre o nível introdutório e parte do elementar) 	<p>Elementar (MB)</p> <p>PE (Bom)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, preservando sempre as condições de segurança e preservação do material. Realiza, após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim (<i>reuther</i> ou <i>sueco</i>), os seguintes saltos: Salto de eixo no boque, salto entre-mãos no boque ou plinto transversal, cambalhota à frente no plinto longitudinal com um colchão em cima. Realiza no minitrampolim, após corrida de balanço e chamada, o salto em extensão. Realiza na trave baixa, os seguintes elementos: marcha à frente e atrás, marcha na ponta dos pés, meia-volta e salto a pés juntos. 	<p>Introdutório (Suficiente)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Nível intermédio (cumpre parte do nível introdutório) Não coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações e não preserva as condições de segurança. Não compreende nem desempenha corretamente os saltos no plinto e no minitrampolim. Não consegue realizar nem encadear os elementos da trave baixa. 	<p>PI (Insuficiente)</p> <p>NI (Fraco)</p>

Anexo VII – Poster Projeto Olimpíada Sustentada

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mostrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Problema: Parte investigativa do Relatório de Estágio
2022-2023



Perceção dos Professores de Educação Física sobre comportamentos de indisciplina dos alunos no Ensino Básico e Secundário

Nuno Anjos (mestrando)
Helder Fernandes, Marco Aguiar (professores cooperantes)
Aristides Machado-Rodrigues (orientador da faculdade)
Escola EB 2,3 de Mundão
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

INTRODUÇÃO

• Para existir aprendizagem nas aulas de Educação Física, o clima de aula tem de ser benéfico e receptivo para tal. Um mau clima traz consequências negativas com a relação entre professores e alunos, com a aprendizagem, negligenciando a obtenção de resultados e de um percurso escolar positivo. Muitas escolas e agrupamentos não dispõem de mecanismos eficazes para lidar com o problema da indisciplina, utilizando formas isoladas de resolver as situações à medida que estas se sucedem, muitas vezes sem sucesso (Santos & Pascoinho, 2020).

• Os comportamentos de indisciplina são problemáticos, pois impedem a continuidade na atividade que resulta muitas vezes de situações de conflito, de agressividade e de desinteresse pela tarefa, impedindo assim o processo de ensino aprendizagem (Condessa et al., 2005).

Tendo ao facto dos comportamentos de indisciplina serem cada vez mais prevalentes, e terem um impacto fundamental no processo ensino-aprendizagem, os seguintes objetivos são:

- I. Verificar se os comportamentos de indisciplina estão associados a conteúdos específicos do currículo de Educação Física.
- II. Analisar se a prevalência dos comportamentos de indisciplina é maior no sexo feminino ou masculino, e em função do desempenho motor.
- III. Perceber as diferenças entre perceções quando relacionamos o sexo, idade dos intervenientes, os anos de serviço e o ciclo de ensino.

METODOLOGIA

Amostra

- 1) A amostra foi constituída por 36 professores com idade média de 49 anos.
- 2) 66,7% dos participantes são do sexo masculino (n = 24) e 33,3% dos participantes são do sexo feminino (n = 12).
- 3) Dentro dos professores inquiridos, 19 lecionam no 2º ciclo de ensino, 5 lecionam no 3º ciclo de ensino, enquanto que os restantes 12 lecionam no secundário.
- 4) Em relação aos anos de serviço, 44,4% dos professores inquiridos (n = 16) têm menos de 25 anos de experiência, enquanto que os restantes 55,6% (n = 20) têm mais de 25 anos de experiência a nível de ensino.



Instrumento

- Questionário online (Google Forms); onde está dividido em 4 partes principais, sendo elas: a) modalidades/temáticas mais recorrentes de comportamentos de indisciplina; b) alvo de comportamentos de indisciplina; c) importância de estratégias e formas de prevenir comportamentos de indisciplina; d) Violência nas aulas de Educação Física.

- O presente questionário utilizado foi previamente utilizado e validado por Tavares (2004) sendo adaptado posteriormente por Pereira (2006).

Procedimentos

- Para o tratamento e análise de dados foi utilizado o programa IBM SPSS Statistics versão 23 (Windows).
- Recurso a análises comparativas, com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre variáveis.
- Análise de conteúdo de perguntas de natureza aberta pertencentes ao questionário.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tabela 1. Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina (M±DP)

Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina	M ± DP
Futebol	3,66 ± 0,83
Andebol	2,91 ± 0,67
Basquetebol	2,27 ± 0,88
Desportos Combate	2,23 ± 0,92
Atletismo	1,79 ± 0,67
Ginástica	1,71 ± 0,91
Patinagem	1,49 ± 0,89
Dança	1,34 ± 0,73

Tabela 2. Alvo de comportamentos de indisciplina (M±DP)

Alvos de comportamentos de indisciplina	M ± DP
Aos colegas	3,08 ± 0,89
À atividade	2,64 ± 0,87
Aos materiais	2,25 ± 0,83
Ao professor	1,86 ± 0,91

Tabela 3. Análise comparativa em função do nível de ciclo

Variável	2º Ciclo (N=19) M±DP	3º Ciclo (N=12) M±DP	Secundário (N=12) M±DP	p
Temáticas / Modalidades mais recorrentes de comportamentos de indisciplina	2,62 ± 0,76	2,22 ± 0,62	2,540,77	0,720
Alvos de comportamentos de indisciplina	2,49 ± 0,55	2,37 ± 0,65	2,480,77	0,611
Importância de estratégias / Formas de prevenir comportamentos de indisciplina	3,87 ± 0,32	3,91 ± 0,49	3,940,77	0,380

Até à análise da tabela 1, pode-se verificar que as modalidades onde ocorrem mais comportamentos de indisciplina são o Futebol (M=3,66) e Andebol (M=2,91), enquanto que na Dança (M=1,34) e na Patinagem (M=1,49) ocorrem menos. Em relação à pergunta aberta sobre se existem diferenças nos comportamentos de indisciplina, em relação às temáticas essenciais, em função do género, destacando a resposta de dois docentes: "Existe uma maior tendência de comportamentos incorretos e agressivos pelos rapazes nos desportos coletivos." "Não. Não encontro diferenças no género, mas sim nas características do aluno ou da turma."

Até à análise da tabela 2, pode-se concluir que o alvo mais recorrente de comportamentos de indisciplina são os colegas (M=3,08), seguido da atividade (M=2,64). Os alunos têm características diferentes entre si, pelas suas características, pelas suas experiências, sendo que assim, os colegas são um "alvo" fácil, nos jogos de invasão, pois ocorrem discussões, embates, tendo eles próprios de controlarem as suas emoções. Destaca-se a resposta de alguns docentes: "Por vezes existem atitudes de bullying verbal a alguns alunos que têm mais dificuldades em algumas temáticas." "O facto de haver alunos com menor disponibilidade motora a trabalhar conjuntamente com outros mais disponíveis, provocam nestes últimos atitudes menos corretas nas aulas."

Até à análise da tabela 3, conclui-se que não existem diferenças significativas entre o nível de ciclo de ensino que os docentes lecionam e as 3 variáveis em estudo. Quando comparado o sexo e idade dos participantes, também não se verificou diferenças significativas.

CONCLUSÕES

- Conclui-se que as modalidades onde ocorrem maiores exemplos de comportamentos de indisciplina são nos desportos coletivos, mais nomeadamente, nos desportos de invasão.
- Em relação ao alvo, os colegas por norma são os alvos dos comportamentos de indisciplina, pois esse comportamento prevê-se um autocontrolo, quer a nível cognitivo, físico, quer a nível emocional.
- É essencial perceber como os professores podem agir perante situações de indisciplina, que impedem o processo de ensino-aprendizagem, podendo assim, sustentar e traçar linhas de orientação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Condessa, I., Rego, I., & Caldeira, S. (2005). *A Indisciplina nas Aulas de Educação Física. Crenças de Professores e de Alunos—Um estudo nas Escolas dos Açores*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *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 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Beira Interior.
- Santos, J. S., & Pascoinho, J. C. (2020). *Prevenção da indisciplina num agrupamento de escolas de Portugal*. Educação e Pesquisa.

Anexo VIII – Questionário a Docentes

O presente questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário 2022/2023, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, e com ele pretende-se averiguar, por parte dos professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico de Educação Física, a perceção da gravidade dos atos considerados de indisciplina, com vista a permitir uma melhor interpretação dos mesmos e uma intervenção mais ajustada, com vista à melhoria do ambiente escolar. **Para responder, coloque uma cruz (X) no quadrado que melhor traduz a sua opinião. Todas as suas respostas são anónimas e confidenciais. Obrigado pela colaboração.**

Professor(a): ___Ciclo	Idade: ___	Sexo (F/M/): ___	Escola:		
1. Indique as temáticas que considera apresentarem mais comportamentos de indisciplina. (Classificação: 1-Nenhuns, 2-Poucos, 3-Alguns, 4-Bastantes, 5- Muitos comportamentos de indisciplina).	1	2	3	4	5
Andebol					
Basquetebol					
Futebol					
Ginástica					
Patinagem					
Dança e Atividades Rítmicas Expressivas					
Atletismo					
Desportos de Combate					
Desportos de raquetes					
2. De acordo com os comportamentos de indisciplina em relação ao alvo a que se destinam, considera que estes ocorrem com diferente intensidade: (Classificação: 1-Nenhuns, 2-Poucos, 3-Alguns, 4-Bastantes, 5-Muitos comportamentos).	1	2	3	4	5
Ao professor					
À atividade					
Aos materiais					
Aos colegas					
3. Indique o grau de importância das estratégias para uma boa organização da sua aula/ prevenção de comportamentos de indisciplina. (Classificação: 1-Nada	1	2	3	4	5

<i>importante, 2-Pouco importante, 3-Importante, 4-Muito Importante, 5-Fundamentalmente importante).</i>					
Selecionar temáticas interessantes quer para alunos, quer para alunas					
Proporcionar atividades lúdicas quer para alunos, quer para alunas					
Criar tarefas criativas quer para alunos, quer para alunas					
Estabelecer objetivos individuais					
Evitar atividades de risco					
Explicar o interesse das temáticas					
Definir critérios de êxito nas tarefas propostas					
Reforçar os progressos					
Incentivar a participação e a cooperação					
Estabelecer regras de conduta					
Apresentar regras de comportamento adequadas					
Reforço positivo de comportamentos adequados					
Elogio aos bons exemplos de conduta					
Estabelecer as condições de realização da tarefa					
O professor dá o exemplo					
Ignorar os comportamentos de pouca gravidade					
Nos comportamentos inapropriados, dirigir a reprimenda ao comportamento e não ao aluno					
Criar um ambiente de segurança pessoal quer para os alunos, quer para as alunas					
Não reforçar ações agressivas					
Ajustar o grau de dificuldade das tarefas					
Criar um ambiente de sucesso na prática, quer para os alunos, quer para as alunas					
Reduzir o número de alunos inativos					
Formação de grupos heterogéneos ou homogéneos de acordo com a tarefa proposta					
Proporcionar elevado tempo de empenhamento motor					
Uso apropriado de comunicação verbal					
Uso apropriado de comunicação verbal/não-verbal					

Anexo IX – Certificado do Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa



Anexo X – Certificado do XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

	<p>Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física</p> <p>XII FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0</p> <p>Inovação e Tecnologias em Educação Física</p> <p>28 de abril e 5 de maio 2023</p>	 UNIVERSIDADE DE COIMBRA
<h3>DIPLOMA</h3>		
<p><u>Nuno Filipe Carvalho Azevedo</u></p>		
<p>apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema <i>Inovação e Tecnologias em Educação Física</i>.</p>		
<p>Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023</p>		
<p>A coordenadora do MEEFBS</p>		
<p>Assinado por: ELSA MARIA FERREI RIBEIRO DA SILVA Num. de identificação: 85333052 Número de telefone: 231 84312+0100</p>		
 CHAVE MÓVEL		
<p>(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)</p>		
<p>Organização: Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário</p>		