



Universidade do Porto
Faculdade de Desporto

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.)

Orientador: Professora Doutora Eunice Lebre

M^a Inês Oliveira
Porto, Junho 2010

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Oliveira, M^a. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M^a, Oliveira. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, PROFESSOR, FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
mas não esqueço de que a minha vida é a maior empresa do mundo.

E que posso evitar que ela vá à falência!

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver,
apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
se tornar um autor da própria história!

É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
um oásis no recôndito da sua alma!

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.

É saber falar de si mesmo.

É ter coragem para ouvir um “não”!

É ter segurança para receber uma crítica

Mesmo que injusta....

Pedras no caminho?! Guardo todas.

Um dia vou construir um castelo!”

Autor Desconhecido¹

¹ Embora seja, comumente, atribuída autoria a Fernando Pessoa, a mesma não é comprovada.

Agradecimentos

À Professora Doutora Eunice Lebre, minha orientadora, pela objectividade com que nos “presenteou” ao longo de todo este processo. Pela sua perseverança, sentido crítico e pertinência.

Ao Professor José Silva, professor cooperante do estágio profissional, pela disponibilidade ímpar que demonstrou ao longo do ano. Porque mais do que cooperante, foi um mentor que despertou, todos os dias, a minha vontade de chegar mais além. A forma como se dedica à escola, aos alunos, ao ensino e ao desporto, constituem-se um verdadeiro exemplo para mim.

À Nelinha, por todos estes anos de partilha, de afectos, de ensinamentos, mas sobretudo, pela amizade. Por dares sentido e valor à expressão – Melhor Amiga. À Tânia e ao João, porque tornarem estes cinco anos muito mais divertidos e grandiosos! Eternamente, seremos quatro! Tudo teria sido mais difícil sem vocês.

Aos meus irmãos, por terem sido um exemplo desportivo, e por serem hoje, um exemplo profissional e humano.

À Nônô, por me mostrar, em cada interrupção, que a vida é feita, também, para rir e brincar!

Aos meus pais, por tudo! Pelo amor, pelo carinho, pela compreensão, pela tolerância e por todo o afecto. Sem vocês, nada disto seria possível.

E a ti, Raul, pela luz de todos os dias.

Muito Obrigada a cada um de vocês!

Índice Geral

Resumo	XI
Abstract	XIII
Abreviaturas	XV
Introdução	1
1. Enquadramento Biográfico	7
1.1 Reflexão Autobiográfica	9
1.2 Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional	10
1.3 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	12
2. Enquadramento da Prática Profissional	15
2.1 Contextualização do Estágio Profissional	17
2.1.1 Âmbito Legal, Institucional e Funcional	17
2.1.2 O Professor Enquanto Profissional Reflexivo	20
2.1.2.1 Investigação do Ensino Geral – Pequena Abordagem Histórica	23
2.1.2.2 Competência Pedagógica	25
2.1.2.3 Comportamento e Características do “Bom” Professor	26
3.3 Realização da Prática Profissional	31
3.1 Área 1 – Organização do Processo de Ensino e da Aprendizagem	35
3.1.1 Conceção, Planeamento e Realização	35
3.1.2 A Gestão do Tempo de Aula	41
3.1.3 A Motivação como um Factor-Chave	44
3.1.4 O Valor da Partilha Pedagógica	48
3.1.5 A Importância do Acto Reflexivo	49

3.1.6 Avaliar: mais difícil do que parece!	50
3.1.7 A Indisciplina: um desafio!	54
3.2 Área 2 – Participação na Escola	93
3.2.1 Integração na Comunidade Educativa	93
3.2.2 O Grupo de Educação Física	94
3.2.3 O Papel do Director de Turma	95
3.2.3 As Actividades do Plano Anual	97
3.3 Área 3 – Relações com a Comunidade	101
3.3.1 O Meio Envolvente	101
3.3.2 Interação com a Comunidade	102
3.3.3 Encarregados de Educação Física	103
3.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional	105
3.4.1 Ténis de Mesa e Badminton.... e agora?!	105
3.4.2 Projecto de Formação Inicial vs Relatório Final do Estágio Profissional. Da Intenção à Concretização!	106
3.4.3 Os Primeiros Serão Sempre Especiais!	109
4. Conclusões e Perspectivas para o Futuro	111
Referências Bibliográficas	117
Anexos	i

Índice de Anexos

Anexo 1: Guião da Entrevista	iii
Anexo 2: Plano Anual de Actividades do Grupo Disciplinar de Educação Física	v
Anexo 3: Regulamento do Peddy-Paper Multidisciplinar	vii
Anexo 4: Avaliação Intermédia	ix

Resumo

Este Relatório de Estágio tem como principal objectivo analisar criticamente a experiência de prática pedagógica desenvolvida durante este ano lectivo.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica 2,3 da Areosa, num núcleo de estágio constituído por dois elementos. O acompanhamento do estágio foi efectuado por um professor da escola, designado professor cooperante, e uma professora da Faculdade, denominada orientadora.

O presente relatório está organizado em 4 capítulos: O primeiro é referente ao *“Enquadramento Biográfico”*, constando uma reflexão autobiográfica em que são evidenciados aspectos relacionados com as minhas experiências desportivas e académicas, assim como as expectativas em relação ao Estágio Profissional. O segundo capítulo é referente ao *“Enquadramento do contexto do Estágio Profissional”*, sendo aprofundadas questões relativas à competência pedagógica e ao comportamento e características do “Bom Professor”. No terceiro capítulo, *“Realização da Prática Profissional”*, serão referenciados os aspectos que me parecem mais pertinentes, tendo como base as reflexões realizadas ao longo do estágio, uma vez que o acto reflexivo foi o elemento condutor do meu desenvolvimento profissional. Neste âmbito, o trabalho de investigação permitiu-me concluir que a indisciplina na sala de aula carece sobretudo de medidas de prevenção ao invés de medidas de remediação. Na *“Conclusão”* é salientada a importância que esta experiência de prática pedagógica desempenha para a minha formação enquanto futura professora.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, PROFESSOR, FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Abstract

This report main objective is to analyze, in a critical way, the pedagogic experience that happened this year. It will refer to four different areas of execution: “Organization and Management of Teaching and Learning”, “Participation in School”, “Relationships with the Community” and “Professional Development”.

The traineeship took place at Escola Básica 2, 3 da Areosa in a work group formed by two people. The traineeship was guided by two teachers, one of them from the school, and the other one from the Faculty. The first one was the co-operant teacher and the second one was the guide teacher.

The current report has four chapters: the first is called “Biographical Framing” and it is an autobiographical analysis of my own experience in sports and in my academic life. It also refers to the expectations I had towards the traineeship. The second chapter talks about the pedagogical competence, the behavior and all the features that a “Good Teacher” should have and it is called “Traineeship Context Framing”. “The fulfillment of the Professional Practice” is the name of the third chapter and it is based on the countless reflections I made all along my traineeship. Those thoughts and meditations were of a great importance to my growth as a teacher. The research I did during the practice allowed me to understand that the miss behavior in the classroom must be prevented instead of being remedied. In the “Conclusion” I refer to the importance of this experience and the role it will play in my future as a teacher.

KEYWORDS: TRAINEESHIP, REFLECTION, TEACHER, INICIAL TRAINING, PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Abreviaturas

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

SOCI – Sistema de Observação de Comportamentos de Indisciplina

PFI – Projecto Formação Inicial

JI- Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.”
(Voltaire)

A escola é o local onde o professor aprende a ensinar, um processo de produção de competências profissionais que só se podem aprender em contexto de trabalho, isto é, na prática e em contacto com a realidade coincidente com o processo de socialização. Da mesma forma, como afirma Ponte et al. (2000), não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação, este tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas.

Actualmente, é cada vez mais necessário que o professor desempenhe vários papéis que não se limitam aos problemas da sala de aula, mas também à escola e à comunidade envolvente.

O Estágio Profissional representa, desta forma, uma componente fundamental do processo de formação inicial, promovendo, igualmente, a fomentação de uma cultura reflexiva, que é basilar para o Professor que pretende ser promotor de um ensino de qualidade. Neste âmbito, este Relatório de Estágio deve ser entendido como um documento reflexivo sobre a prática e a reflexão sobre a própria prática, constituindo-se, por isso, como um elemento produtor de novos saberes.

Este documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, unidade curricular do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade do Porto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Básica 2,3 da Areosa situada na cidade do Porto, num núcleo de estágio constituído por dois elementos, sendo o acompanhamento do mesmo efectuado por um professor na escola, designado professor cooperante e outra professora na Faculdade, denominada orientadora.

Durante o ano fui responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 9º Ano, embora o professor efectivo da turma fosse o professor cooperante.

Os processos de concepção, planeamento e realização foram supervisionados pelo professor cooperante e acompanhados pela orientadora de estágio, sendo que a minha colega de estágio participou no processo de concepção e planeamento de todas as áreas e realização ao nível das actividades organizadas pelo núcleo de estágio.

O objectivo do Estágio Profissional é a integração do estudante-estagiário no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros professores um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2009).

O acto reflexivo, desenvolvido ao longo do Estágio Profissional, foi o elemento condutor do meu desenvolvimento enquanto professora. Nesse sentido, a elaboração deste Relatório de Estágio foi baseado no processo de investigação/acção/reflexão, que desenvolvi ao longo do estágio, que tem como principal objectivo transmitir a minha primeira experiência enquanto professora no contexto real de ensino.

Este relatório está organizado em quatro capítulos: No primeiro capítulo designado de “Enquadramento Biográfico”, são enfatizadas as minhas experiências desportivas e académicas e referidas as minhas expectativas em relação ao Estágio Profissional. O segundo capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional, tem como principal propósito o enquadramento do contexto de realização do estágio, sendo por isso abordados o contexto legal, institucional, funcional e o macro-contexto do Estágio Profissional. Neste capítulo aprofundo, ainda, as questões relacionadas com a Competência Pedagógica. O terceiro capítulo, “ Realização da Prática Profissional” tem como propósito transmitir a minha participação e intervenção enquanto professora, segundo as quatro áreas de desempenho previstas no regulamento de Estágio Profissional: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da

Aprendizagem”; Área 2 – “Participação na Escola”; Área 3 – Relações com a Comunidade”; Área 4 – Desenvolvimento Profissional. Neste último capítulo, apresento um projecto de investigação-acção no âmbito da Indisciplina na Escola – A perspectiva dos alunos. No último capítulo “Conclusão” é efectuado um balanço sobre os pontos mais marcantes do Estágio Profissional, sendo também referenciadas as minhas perspectivas em relação ao futuro.

1. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

1.1 Reflexão Autobiográfica

“O desporto, quando comprometido com o sujeito que o pratica, transporta vivências maravilhosas e laços tão fortes que jamais poderão ser quebrados. Passe o tempo que passar, dias, semanas, meses, anos ou até décadas, sempre nos recordaremos de um jogo, de um ponto ou de uma prova, que fará renascer novamente a maravilhosa sensação da superação de um desafio, tão forte como no momento em que aconteceu. Uma emoção inexplicável de glória e felicidade que revela porque o mundo do desporto, colectivo ou individual, formal ou não formal, é tão fantástico e mágico. “
(Perez et al., 2008)

A ligação permanente com o Desporto, desde tenra idade, permitiu-me descobrir a grandiosidade deste fenómeno, e, desde então, ter a certeza que ele iria estar permanentemente presente na minha vida.

Desde os 13 anos, por influência dos meus irmãos, iniciei a prática desportiva federada no Atletismo, no Clube de Cultura e Desporto de Ribeirão. Na época de 2004/2005 transferi-me para o Sporting Clube de Braga, clube que continuo, hoje, a representar. São já 10 anos de muito trabalho, empenho, persistência, motivação, lágrimas e de muitas alegrias. Afirmo, sem qualquer dúvida, que esta ligação à modalidade me moldou enquanto pessoa e ser humano, desenvolvendo o meu sentido de responsabilidade e de entreaajuda. Tornou-me mais humilde, mais cooperante e companheira, mais organizada e metódica. Foi aqui onde aprendi a crescer, com o doce sabor das vitórias e o amargo pesar das derrotas, com os erros e com as experiências positivas, onde aprendi a batalhar e a lutar por um lugar, por uma medalha, por um sonho. Este crescimento foi amparado e orientado por pessoas que deram um contributo essencial, decisivo e único neste processo de formação. A minha família, que sempre me acompanhou e apoiou neste percurso, por vezes tão difícil e amargo, desempenhando sempre um papel que ultrapassou a barreira do mero espectador. A minha treinadora, pelos ensinamentos, perseverança, tolerância e afectos. Pelo papel decisivo, activo e indubitável que teve na construção da minha personalidade e do meu ser. Os meus colegas de treino,

assim como os adversários, que me mostraram, também, o caminho da entreaajuda, do espírito de equipa, da cooperação e do companheirismo. Todos me ensinaram a fazer de cada derrota uma vitória, de cada dificuldade uma oportunidade de crescer, de me superar. Mostraram-me que as pedras do caminho, mais que obstáculos, são formas de conseguir chegar mais além, sempre.

Por tudo isto, posso dizer que o Desporto, em geral, e o Atletismo, em particular, assumem-se como um marco na minha vida, que não se apagará, jamais.

1.2 Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional

Ao longo dos quatro anos de formação académica na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, foram muitos os ensinamentos e conquistas para que, finalmente, pudesse transpor a barreira e passar para o outro lado - o de Professora. É incontestável. Foram anos que me facultaram as ferramentas necessárias para que eu possa, no futuro, almejar o patamar da excelência. Contudo, o caminho é ainda longo.

Partilhando da ideia de Marcelo (2009), sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. “O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal, a cada dia”.

Desta forma, tenho procurado ao longo deste anos, ampliar os meus conhecimentos através da realização de cursos e acções de formação que possam, de alguma forma, complementar a minha formação. Esta é a atitude que desenvolvi e que pretendo que prevalece. É, citando o mesmo autor, um

“esforço redobrado para continuar a aprender que os professores têm de fazer para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos”.

Na mesma ordem de ideias, muitos estudos referem que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Por conseguinte, não podemos ter uma atitude passiva e leviana, mas, pelo contrário teremos que procurar constantemente novas teorias e novas práticas pedagógicas.

Inovar é a palavra de ordem! Inovar porque vivemos numa cultura “permeável à mudança” que não pode resignar-se com uma educação “universal e permanente”, (Garcia, 2001).

Reportando-me agora ao momento de formação em que me encontro, concordo com Freire (s/d) quando refere que o estágio permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. Assim, o estágio profissional ao possibilitar o envolvimento experiencial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores, cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino. Encontro-me, por isso, numa etapa essencial do meu processo de formação.

2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

O sonho de ser professora de Educação Física surgiu de forma natural e cedo, uma vez que logo que terminei o ensino básico tinha esta convicção.

Citando Rodrigues (2001), “ a preparação inicial para o exercício profissional de professor requer duas macro dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, na área da especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação; outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho”. Desta forma, após quatro anos de muito trabalho, obstáculos e algumas dificuldades, inerentes a todo e qualquer processo de formação, encontro-me na componente mais poderosa e importante dos programas de formação de professores (McIntyre et al, 1996).

O estágio assume-se, por isso, como o ano mais importante da minha formação académica, sendo um dos maiores desafios a que me propus até hoje. O ano em que, finalmente, pude pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos até então.

De facto, a Prática Pedagógica durante a formação inicial de professores tem sido enfatizado por muitos autores como um momento singular do processo aprender a ensinar. Uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, a prática é o espaço privilegiado de integração de competências, mas isto só é possível se houver uma reflexão sistemática por parte do professor sobre o que faz e porque o faz (Alarcão & Tavares, 2003). O desenvolvimento profissional do professor é hoje encarado como um processo contínuo, sistemático e organizado (Marcelo, 1999). Daqui ressalta a ideia de que o professor não pode ser considerado um produto acabado, mas pelo contrário um sujeito em constante evolução e desenvolvimento.

A iniciação à prática do ensino é caracterizada por um período de tensões aprendizagens intensivas, em contextos muitas vezes desconhecidos e no qual os professores adquirem conhecimentos, competências e atitudes capazes de desenvolver um ensino de qualidade. Neste período, os

professores têm duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar (Feiman, 2001, cit. por Marcelo, 2002).

Assim, espero ter sido capaz de balizar toda a minha acção pelo profissionalismo e pela excelência, pela procura constante em evoluir e em me transcender sistematicamente. Onde não há espaço para a leviandade e a imprudência, mas para a busca constante e permanente pelo aprimoramento e pelo aperfeiçoamento. Ambicionei ir ao encontro do conceito de “professor reflexivo e investigativo” preocupado em equacionar e resolver as situações problemáticas complexas e imprevisíveis com que se defronta e confronta diariamente dentro da sala de aula.

Citando Rodrigues (2001), “(...) tratando-se da acção e havendo descontinuidades entre o pensado e o agido, entre o desejado e o realizado, o professor precisa que lhe seja dada a oportunidade de “se ver ao espelho”, de se ver em situação, pela mediação da observação de outros, de modo a poder fazer aproximações sucessivas ...”. Assim, o estágio foi um ano que encarei como uma forma inesgotável de aprendizagem, um ano em que o convívio diário com o Professor Cooperante, com a minha colega de estágio e com os meus alunos desenvolveram o meu espírito crítico, apelaram à reflexão constante da minha acção, assim como me moldaram enquanto profissional.

Por outro lado, como afirma Bento (1995), “saúdamos as escolas com a convicção de que é aí que o desporto encontra o cenário natural de sentidos e valores nobres das crianças e jovens”. É este sentimento e esta responsabilidade que partilho e acalento. A responsabilidade de poder ser um elo fundamental entre os jovens e o desporto. Uma vez que é, na escola, que muitas crianças e jovens, tem a primeira experiência desportiva, como também é, para muitos, o único local de aprendizagem pedagogicamente orientada e supervisionada, e de prática formal em segurança, física e emocional (Gomes e Silva, s/d), espero ser capaz de, a partir deste ano, assumir um papel essencial na promoção de hábitos de actividade física, despertando os meus alunos para o prazer e a magnitude do desporto. A minha preocupação fundamental esteve centrada na minha turma e o meu objectivo primordial foi o de potenciar a aprendizagem dos alunos, assim como formar jovens com valores e atitudes

que farão deles seres humanos capazes de enfrentar os demais desafios de forma competente e idónea.

Assim, percorrido o caminho até aqui, afirmo convictamente que estou no trilho certo para, no futuro, me realizar em termos profissionais. Esperando que, nesse futuro, que se aproxima de forma cada vez mais galopante ser, citando Marques (s/d), uma professora capaz de construir saber a partir das experiências analisadas e reflectidas, num exercício permanente de repensar a prática e a teoria que a sustenta. Ser capaz de aprender com e no ensino e de ter um papel decisivo na construção do conhecimento profissional.

“Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria na escola (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens”
(Hargreaves, 1994)

2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1 Contextualização do Estágio Profissional

2.1.1 Âmbito Legal, Institucional e Funcional

Na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) o estágio profissional estrutura-se na convergência de várias exigências, nomeadamente as legais, as institucionais e as funcionais.

Desta forma, no que diz respeito ao contexto legal, o modelo de estágio profissional está regulamentado com base no regime jurídico instituído pelo Decreto-lei nº. 74/2006 de 24 de Março, actualizado pelo Decreto-Lei nº. 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e demais legislação aplicável, nomeadamente o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física.

A nível institucional o estágio profissional é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física e decorre no terceiro e quarto semestre do ciclo de estudos. O referido ciclo habilita para a docência da Educação Física e Desporto no ensino Básico e Secundário. Ao analisarmos o Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional, constatámos que o objectivo do estágio é a integração do Estudante Estagiário no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, pelo desenvolvimento de competências profissionais associadas a um ensino da Educação Física de qualidade em quatro Áreas de Desempenho: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola Revisão da Literatura; III. Relações com a Comunidade; IV. Desenvolvimento Profissional.

A nível funcional o mesmo decorre no contexto escola, com supervisão conjunta do Professor Orientador da faculdade e do Professor Cooperante da escola, formando-se, juntamente com os estagiários, um núcleo de estágio. Neste contexto, a supervisão pedagógica assume-se como fundamental em todo este processo.

Ao analisarmos o processo de supervisão pedagógica, constatámos que o professor cooperante possui enorme relevância no processo formativo do estudante estagiário, uma vez que é o elemento que interage de forma mais directa e sistemática, no dia-a-dia do estagiário, no contexto escola. Na minha perspectiva, o Professor Cooperante tem, sem dúvida, um papel que é, acima de tudo, formador e mediador, desempenhando uma função fundamental neste processo. Assim, não é um modelo a imitar, mas alguém capaz de tornar as dificuldades da prática num mecanismo formativo, tendo uma atitude questionadora e reguladora, fazendo da prática e da análise da mesma o lugar de eleição para a tomada de consciência de uma parte relevante nos nossos saberes. Marca, de facto, o início do meu desenvolvimento profissional. Albuquerque et al. (2008), referem-se ao orientador da escola como um profissional que deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo e deve assumir a responsabilidade de conduzir o estagiário ao exame reflexivo dos actos pedagógicos e das relações estabelecidas. Alguns estudos referem mesmo que é fundamental uma boa relação entre o Estagiário e o Professor Cooperante. Griffin e Combs (2000) afirmam que, independentemente das suas crenças, uma boa relação é decisiva na preparação de novos professores. Bons relacionamentos ajudam os estagiários a interiorizar estratégias, a descobrir habilidades motoras e a adquirir competência social. Por outro lado, relacionamentos pobres ou inconscientes podem provocar nos estagiários frustração, surpresa e isolamento. O professor cooperante é assim o líder natural do núcleo de estágio, devendo ser capaz de criar as condições necessárias ao sucesso do estagiário.

Da mesma forma, considero basilar a troca de experiências que o núcleo de estágio promove, nomeadamente na relação entre os estagiários que o compõem. A Manuela foi, é e será, para mim, fonte de aprendizagem, de crescimento, de reflexão e de companheirismo, contribuindo de forma decisiva e clara para a minha evolução em termos profissionais e humanos, ultrapassando o papel da mera colega, assumindo-se como a melhor amiga que sempre me ajudará a reflectir, a ponderar, a superar, a descobrir e a

aprender. Certamente que todo este processo ficaria mais pobre, mais triste e mais solitário sem a sua presença. Faço minhas estas palavras, “nenhum caminho é longo demais quando um amigo nos acompanha”².

De facto, um sem número de sentimentos e pressentimentos assolaram-me durante todo o processo de concurso e colocação, na escola, para o derradeiro ano de Estágio. Por um lado, dúvidas, receios e desalento, por outro, certezas, confiança e ânimo.

A Escola E. B. 2, 3 da Areosa fica localizada na Rua Professor António Cruz, 278/280, 4200-001 na cidade do Porto, junto à Igreja da Areosa. É de construção recente, tendo sido inaugurada em Setembro de 1998. A estrutura da escola compreende espaços de ensino e de apoio ao ensino, espaços de circulação, campo de jogos, instalações gimnodesportivas, recreios cobertos, recreios descobertos e jardins.

A Escola Básica 2,3 da Areosa, apesar de ser considerada Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), dadas as características do corpo de aprendizes que a constitui, é, sem dúvida, uma instituição onde os alunos se encontram no cerne do processo de ensino-aprendizagem, sendo o fulcro de todas as actividades planeadas e desenvolvidas. Toda a comunidade escolar sente-se implicada numa panóplia de acções cujos principais objectivos se encontram em transição, uma vez que as vertentes do combate ao abandono, ao insucesso e ao absentismo escolar, proclamadas no anterior projecto TEIP, se encontram já superadas apontando-se, actualmente, as prioridades para a sustentabilidade do sucesso educativo, a formação dos recursos humanos e a interacção com a comunidade. A escola encontra-se assim, numa etapa de transição entre um projecto TEIP e um projecto de Autonomia Pedagógica.

É de salientar a dinâmica e a diversidade de actividades físicas que o Grupo Disciplinar de Educação Física desenvolve, promovendo uma interacção sistemática entre a escola, a educação física e os alunos, durante todo o ano. O Projecto Curricular de Escola e o Plano Anual de Actividades reflectem, assim, o dinamismo da escola e a sua abertura à Comunidade.

² Autor Desconhecido

2.1.2 O Professor enquanto Profissional Reflexivo

“Ao pensar a formação de professores devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes. Assim é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática construída através da reflexão novos saberes”

(Silva, 2009)

Em termos conceptuais, o Estágio Profissional reporta-nos para o cenário reflexivo. Como afirmam alguns autores, a reflexão não é espontânea mas sim metódica e colectiva, “alimentada pela vontade de fazer o seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética” (Perrenoud, 1999). A reflexão é uma tarefa complexa que obriga o professor a consciencializar-se da sua realidade pessoal e profissional e a pensar nas suas experiências diárias.

Neste contexto Batista (2008), refere que é imprescindível que a formação inicial trabalhe, entre outros aspectos, a reflexão como forma de dar resposta à perenidade do conhecimento e ao grande volume de informação que existe e que torna impossível o seu processamento e retenção. Parece assim imprescindível, que para dar resposta às elevadas exigências da profissão docente, a formação inicial tem de ser capaz de desenvolver estratégias nas quais os formandos desenvolvam comportamentos intencionais e conscientes, conducente a uma actuação reflexiva.

Para Wipple (2002), é através do pensamento reflexivo que o professor evolui na sua atitude pessoal.

Como referem Albuquerque et al. (2008), a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social são as qualidades que definem um profissional reflexivo, que assume teorias sobre os currículos, sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspectos socioprofissionais, sobre as relações humanas e institucionais. Esta

postura exige uma preocupação com a prática que deve basear-se na compreensão mútua situada na acção e na procura da teoria que sustente essa acção. Trata-se de um saber e de um saber-fazer que apele à actuação inteligente e criativa e permita ao docente actuar em contextos diferenciados (instáveis, indeterminados e complexos), num permanente diálogo com a realidade que a cada momento se lhe depara. A reflexão deve, portanto, ocorrer antes, durante e depois do acto educativo. Parafraseando Fernandes (2000), o professor deve ser um profissional capaz de reflectir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de, permanentemente, o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos. Da mesma forma, Alves (2008) refere que é através da reflexão que o professor encontra ferramentas que o tornam mais capaz de dar resposta às novas e diferentes situações com que se vai deparando ao longo da vida.

“Numa época como a nossa, devastada por todas as guerras e crueldades, por todos os desequilíbrios, intransigências e injustiças, não podemos limitar o professor a um mero técnico. Não podemos permitir que o professor não tenha a reflexibilidade necessária para reconhecer o valor da sua actividade (reflexão educativa e institucional) e o sentido de um saber que vale a pena ser ensinado (reflexão epistemológica e interdisciplinar). Não podemos perder de vista que toda a educação e todo o ensino parte dos homens e dirige-se aos homens, ainda mesmo quando passa pelas máquinas. Por outras palavras, como professores, cabe-nos manter acesa a chama de uma certa esperança. Ela não é para hoje, nem para nós. Mas talvez seja amanhã, para os nossos alunos.”
(Departamento de Educação da FCUL, 1993)

Assim, é através da reflexão sobre o processo de ensino, que nós, enquanto professores, podemos mudar ou adequar as práticas de ensino para conseguirmos alcançar os objectivos que ambicionámos. É, por isso essencial,

que sejamos capazes de desenvolver a nossa capacidade de reflexão para que, desta forma, consigamos resolver os problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo o nosso reportório e, consequentemente, levando-nos a mudanças na prática. Como refere Thompson (1992) “os professores agem em função da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre a prática, o que lhes permite obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar, o que poderá levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar”.

Numa última análise é de salientar que ao longo deste ano de estágio em que sou, simultaneamente, professora e aluna, a reflexão é, sem dúvida, um elemento chave para o meu desenvolvimento, uma vez que é através dela que eu desenvolverei a minha autonomia enquanto aluna, mas também criarei ferramentas para desenvolver a minha autonomia enquanto professora.

Assim, ao longo desta etapa final da minha formação inicial e em consequência do espírito crítico e reflexivo que nos é exigido e com o qual nos deparámos logo que iniciámos este caminho, senti necessidade de perceber, de forma mais clara e concreta, o significado de competência pedagógica, assim como entender quais as características que o professor necessita para conseguir almejar o patamar de excelência. Desta forma, debruçar-nos-emos de seguida sobre esta temática.

A reflexão sobre o que torna um professor competente sempre existiu. Da mesma forma, a eficácia do ensino é um daqueles temas que acompanhará os caminhos da História da Educação. Esta investigação passou por diversas fases, estando em todas elas bem presente a ideia da excelência na acção educativa.

2.1.2.1 Investigação do Ensino Geral – Pequena Abordagem histórica

Ao analisarmos as três fases da investigação do ensino geral, podemos referir que, numa primeira fase, que prevaleceu durante a primeira metade do século XX, a atenção voltava-se para as características do bom professor. Desta forma, foram usadas medidas de QI, testes de personalidade e listas de características do bom professor, segundo a opinião dos alunos. Também as avaliações dos directores escolares ou dos professores foram usadas para categorizar professores e permitir a comparação dos resultados dos alunos em testes estandardizados ou em exames.

Graça (1997) refere que os resultados obtidos nesta fase da investigação foram pouco satisfatórios e vários foram os aspectos que fizeram com que as conclusões destas investigações não tenham sido consideradas válidas, nomeadamente; os inspectores tiravam as suas conclusões sem sequer observar os docentes durante a realização do ensino, baseando-se muitas vezes na opinião dos alunos; os testes de personalidade utilizados não informavam como era a conduta do professor, quer face à relação com os alunos quer ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, nestes estudos, os alunos dos professores que revelaram ter mais características associadas ao bom professor não alcançaram resultados superiores de aprendizagem, não se revelando uma correlação significativa entre aquele tipo de características e os ganhos de aprendizagem dos alunos. Assim, este programa de estudo não teve grande repercussão na área da educação física.

Numa segunda fase, a preocupação fundamental foi a descoberta do método ideal, através da comparação de resultados produzidos pela aplicação de diferentes métodos de ensino. À pouca credibilidade académica e científica generalizadamente atribuída à sistematização do conhecimento sobre os métodos de ensino, procurou-se responder com a exibição dos documentos da prova científica e do método experimental clássico. Métodos de ensino derivados de teorias psicológicas ou extrapolados de descobertas de estudos laboratoriais da aprendizagem motora foram ensaiados e testados em

situações de ensino artificiais ou muito condicionadas. Os resultados obtidos por este tipo de pesquisa mostraram-se, no entanto, inconclusivos, contraditórios e por vezes, tendenciosos. Este esquema de investigação, foi muito popular na Educação Física, pois oferecia um esquema expedito para resolver os problemas pessoais da elaboração das provas académicas, mas não tinha força para se transformar num programa credível e produtivo. O interesse pelos métodos não desapareceu, mas foi obrigado a procurar legitimidade no quadro das condições reais em que o ensino ocorre. Desta forma o interesse pelos métodos sobrevive à fase seguinte da investigação.

Na terceira fase, a partir dos anos sessenta, a pesquisa baseou-se mais na relação entre o comportamento do professor e o aproveitamento dos alunos, ou seja, como é que as variáveis de processo e os comportamentos de ensino influenciavam as variáveis de produto. O objectivo era, então, identificar as competências do professor eficaz, entendido como aquele que produz maiores ganhos de aprendizagem nos seus alunos (Graça, 1997).

Esta fase de investigação centrou-se na observação sistemática do ensino, pelo que os sistemas de observação sofreram um grande desenvolvimento, passando a constituir uma das vias preferenciais para a descrição e classificação dos comportamentos do professor e dos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 1998).

A observação sistemática tornou, assim, possível a análise e a descrição dos comportamentos de ensino, permitindo a identificação das variáveis pertinentes de processo e, conseqüentemente, a sua relação com os resultados da aprendizagem

Em vez de continuarmos a perguntar qual é o melhor método, Rink (1999) aconselha-nos antes a questionarmo-nos “para que propósitos, em que circunstâncias e de que maneira devemos utilizar esta metodologia de instrução. Por conseguinte, o comportamento do professor eficaz foi a questão central da terceira fase de investigação.

2.1.2.2 Competência Pedagógica

“O Bom Professor é aquele que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, tem a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é, também, o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda pedagogia”.

(Martins, 2005)

Ao consultarmos o dicionário de Língua Portuguesa, constatamos que competência se define como a “qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções”. Já por competência pedagógica, entende-se “o conjunto de todas as capacidades e habilidades que se reportam à execução de uma actividade ou de uma totalidade de actividades”, (Pädagogisches Wörterbuch, 1987, cit. por Matos, 1989).

Muitos acreditam que a competência pedagógica é uma qualidade inata do indivíduo. Desta forma o ensino não seria mais que uma arte, sendo que o atributo nasceria com alguns indivíduos, enquanto outros jamais chegariam a tal condição.

À competência pertencem as capacidades, os conhecimentos, as habilidades e os hábitos exigidos para o rendimento em determinada actividade. Parafraseando Matos (1989) “estas qualidades da personalidade surgem implicadas numa inter-relação profunda tornando-se na competência, ou seja: numa estrutura individual, típica, superior à soma das componentes que a constituem e que se torna importante para o sucesso do indivíduo. O “bom professor” é, portanto, aquele que consegue uma emergência da integração de conhecimentos específicos, de conhecimentos pedagogicamente relevantes, de capacidades, habilidades e hábitos necessários para a direcção e condução do processo pedagógico”.

Segundo Pereira e Garcia (1996) o conceito de “bom professor”, além de associar-se à categoria de professor, deve estar ligado a uma determinada situação histórica, com implicações sociológicas, culturais e políticas, manifestadas na sua forma de ser, como pessoa e como profissional. O

conceito de “bom”, como categoria filosófica, é motivo de estudo desde o tempo dos sofistas gregos. O “bom” está inter-relacionado com o “bem” e incorre em valor. Conforme Heller (1989) o valor é uma categoria ontológica-social dependente das actividades dos seres humanos, sendo resultado e expressão de relações e situações sociais. O conceito de “bom” possui também diversas nuances, mas para o senso comum, no qual se apoiam os valores dos alunos, o “bom” corresponde ao correcto, ao eficiente, à satisfação, ao apropriado. Assim, a qualidade de “ser bom”, implica uma série de factores que estão ligados à competência, à proficiência e à habilidade. Aquele que é considerado ‘bom’, relaciona-se à sua capacidade docente, com natureza e função educativa.

Consideramos por isso que ser “bom professor” não está apenas dependente de condições pessoais, mas o conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares assume também um importante papel. Assim, esta não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época, mas antes uma identidade em permanente construção. Por isto este conceito não é fixo, modificando-se consoante as necessidades dos seres humanos num determinado tempo e espaço.

2.1.2.3 Comportamento e Características do “Bom Professor”

“...a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega”
(Winterstein, 1995)

É manifesto que o professor é o principal agente da instrução e transmissão do conhecimento, seja qual for o currículo a ser seguido. Contudo, factores como regionalismo, a cultura, a experiência de vida, a formação académica, entre outros, são primordiais para a formação do professor e definem a forma como esse actuará na sala de aula.

De facto, um ensino eficaz é fundamental para uma correcta e favorável aprendizagem, contudo é muito difícil perceber e caracterizá-lo. Tarefa também

difícil é identificar com clareza as características que podem fazer do professor um “bom professor”.

Podemos considerar que a actividade pedagógica do professor engloba dois momentos complementares, os de prática pedagógica, nomeadamente a realização do ensino, que podemos considerar prática e momentos de preparação e avaliação dessa mesma prática, que podemos considerar de actividade teórica. Como refere Matos (1989), “na actividade teórica que tem que desenvolver, quer seja na preparação e análise do ensino, no confronto com a literatura, quer seja no desenvolvimento de métodos meios e formas do trabalho educativo, o professor desenvolve capacidades, adquire conhecimentos, altera motivos e atitudes que irão forçosamente implicar mudanças na prática. A vivência da prática, por sua vez, fornece-lhe elementos que lhe permitem reformular o equacionar teórico dos problemas, isto é, a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige novas reflexões. Assim, o professor terá de exercer a sua actividade pedagógica no confronto sistemático entre a teoria e a prática, se não pretender dotar a sua acção de dogmatismo ou praticismo”.

Ao longo de todos estes anos de formação, se por um lado me deparei com professores que pouco identificaria como estando neste patamar, outros tiveram de tal forma um papel e uma actuação tão consciente e concisa, que me despertaram para a qualidade e para o envolvimento da disciplina, assim como desenvolveram em mim uma vontade e uma ânsia de, no futuro, me rever na sua acção.

Podemos assim referir algumas capacidades pedagógicas que, de alguma forma, são essenciais para o professor que ambiciona transcender-se e que busca a perfeição, o professor que procura ser um exemplo e um modelo, não a imitar, mas a seguir por todos os alunos que se cruzam no seu caminho. Destacámos, desta forma, as capacidades didácticas, isto é, as capacidades que permitem uma transmissão eficaz da matéria, permitem organizá-la de acordo com as particularidades dos alunos, estimulá-los para uma actividade autónoma, mobilizar a sua atenção e ultrapassar a sua falta de participação e o cansaço. Como refere Bento (2003), “são as capacidades que dão resposta às

questões fundamentais da didáctica e materializam-se nas tarefas que a didáctica prescreve como fulcrais para o professor, ou seja, na planificação, na realização e na avaliação do ensino”. Manifestam-se sobretudo no que o professor faz antes e depois da aula, sendo decisões de extrema importância para a eficácia da sua actuação. Referência também para as capacidades construtivas que são as capacidades de previsão, antecipação e planeamento. O professor, devido a estas capacidades, consegue antever os resultados da actividade assim como o seu comportamento nas situações pedagógicas. Substanciam-se assim, em ser capaz de, por exemplo, conjugar as decisões de natureza curricular ao programa disponível, às condições, materiais existentes, ao estabelecimento de ensino, referenciando estes aspectos ao conhecimento dos seus alunos, às suas necessidades concretas e às expectativas. Trata-se por isso de ser capaz de construir uma estratégia de intervenção, tendo sempre como preocupação fundamental o desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, são também fundamentais as capacidades organizativas, sendo que estas se manifestam na organização das actividades dos alunos na escola, da actividade de aprendizagem, dos processos de recriação e recuperação, da organização das medidas educativas na construção de relações no seio dos colectivos escolares. Como refere Bento (2003), “a criação da ordem externa da aula e de um ambiente disciplinar adequado ao seu correcto desenvolvimento é fundamental para a eficácia da relação educativa”. De facto, ao longo do estágio profissional tem sido possível verificar a importância da criação de rotinas, uma vez que permitem diminuir o tempo gasto na organização, aumentando o tempo disponível para a prática. Estas capacidades serão tanto mais desenvolvidas quanto mais o professor se capacitar que as suas funções não se esgotam na transmissão de conhecimentos (Matos, 1989).

Da mesma forma, como refere Muchiel (cit. por Matos, 1989) “ o pedagogo não pode contentar-se em dar as suas informações como um disco”, sendo por isso fundamental que o professor seja um comunicador eficaz. A empatia, o respeito, o afecto e a simpatia são aspectos fundamentais, segundo Siedentop (1983). As capacidades comunicativas revelam-se, assim, muito

importantes na relação com os alunos como nas relações com todas as pessoas participantes no processo educativo. Fundamental é, também, que o professor seja capaz de apresentar de forma óptima as ideias, conhecimentos e convicções com ajuda da linguagem e da gestualidade. Citando Matos (1989), “a linguagem deve caracterizar-se sempre por uma força interior de convicção, devendo igualmente atribuir-se grande significado à forma como se fala, ao rigor do que se diz, à capacidade de falar de improviso. A gestualidade e a mímica devem ser entendidas como elementos que vivificam a linguagem emprestando-lhe plasticidade e emocionalidade”. Estudos referem que o comportamento entusiasta do professor tem uma correlação fortemente positiva com a performance do aluno. “O entusiasmo do professor é assim considerado como uma característica importante do ensino eficaz”, Siedentop (1983). Também as capacidades perceptivas desempenham um papel fulcral, uma vez que estão relacionadas com a capacidade de observação pedagógica, ajudando o professor a perceber intrinsecamente o aluno, a conhecer as suas qualidades e a utilizá-las o melhor possível no processo educativo. Um factor que tem sido realçado como sendo de grande influência na aprendizagem é o papel do feedback pedagógico (Bento, 3003). Assim, a maior parte das tarefas impõe um feedback externo, a ser dado pelo professor, exigindo-lhe uma capacidade de observação muito desenvolvida. Para o professor de educação física é particularmente importante o desenvolvimento desta capacidade pedagógica sob a forma de skills de observação e diagnóstico para o movimento (Hofman, 1983, cit. por Matos, 1989). Parafraseando Estrela (1984), “a observação é imprescindível para que o professor possa intervir no real de modo fundamentado”. Não menos importantes são também as capacidades sugestivas, uma vez que é o dinamismo e optimismo pedagógico que o professor imprime à sua acção que contagia os alunos. Por outro lado é também fundamental que o professor aposte permanentemente na sua formação, não se acomodando com os conhecimentos adquiridos, havendo constantemente uma actualização de conhecimentos para posterior aplicação. Referimo-nos, assim, às capacidades de trabalho científico, que servem, segundo Matos (1989), duas particularidades fundamentais do ponto de vista

do exercício competente da actividade do professor, “a curiosidade científica e o rigor que exige na sua actuação”.

Podemos então referir que o sucesso na acção educativa e a busca pelo estatuto de “bom professor” estão dependentes de uma série de aspectos e factores, nomeadamente a estrutura da personalidade de cada indivíduo, o carácter da actividade e as características institucionais onde a actividade se desenrola. “As tentativas de encontrar as variáveis típicas do professor com sucesso têm sido um esforço, muitas vezes inglório, da investigação do ensino” (Ecke, 1981).

Concluimos assim que é fundamental que o professor possua capacidades em diferentes domínios e que seja capaz de as integrar na sua actividade. Só desta forma poderá ambicionar atingir o patamar da excelência na acção educativa e considerar-se um “bom professor”.

“Saber como pôr os alunos a processar o que estão a fazer quanto baste para “gerar” respostas motoras apropriadas e saber quando intervir com ajuda mais específica e diferentes tarefas que solicitem respostas mais avançadas é talvez a arte do ensino”
(Rink, 1999)

3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

NOTA INTRODUTÓRIA

“ O Estágio é um momento de excelência de formação e reflexão. Particularmente corresponde a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores. As suas expectativas são por vezes claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, pelo que a interferência das variáveis da formação e do contexto assume um papel de crucial importância no enquadramento de um professor em estágio. Este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre saberes “teóricos” de formação inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional e da realidade social do ensino.”
(Piérro, 1996)

O ano de Estágio correspondeu ao culminar de um percurso académico, pautado pela busca permanente de conhecimentos, tendo adquirido habilidades e competências, numa experiência enriquecedora em todos os planos, nomeadamente o social, o profissional, o humano e o afectivo.

O contributo pertinente e claro de todos estes anos de formação é inequívoco. Numa instituição que pratica uma cultura de exigências, nós, formandos, só temos um caminho...a procura da excelência educativa! Esta é, assim, a meta que tanto ambiciono e para a qual continuarei a trabalhar.

Neste ano, tive a possibilidade de aplicar, na situação prática, todo o conhecimento teórico adquirido ao longo dos quatro anos de formação. Percepcionei, assim, que estas duas dimensões - teoria e prática, não devem ser vistas independentes uma da outra, nem hierarquizadas. Como refere Bento (1995), na profissão elas andam, não só juntas, como só têm sentido juntas.

Encarei, por isso, esta etapa com um sentido enorme de responsabilidade e com uma ânsia de aprender extraordinária. Assumi, desde o começo, o estágio como um marco fundamental no meu processo de formação, tendo procurado, na confrontação com as circunstâncias complexas, difíceis e imprevisíveis, as soluções mais adequadas para que os meus alunos obtivessem sucesso educativo.

Não poderia estar mais satisfeita. Foi um ano repleto de aprendizagens que me permitiram evoluir e crescer.

Como refere Almeida (2009), “o estágio, como situação de prática orientada tem como objectivo fundamental a iniciação do professor estagiário à profissão, em que a experimentação e a reflexão são elementos auto-formativos e implicam uma autonomia progressiva e descoberta de novos potenciais pelo professor”. Também neste ano de estágio ficou bem patente que a reflexão é um elemento primordial para que nós, enquanto professores, sejamos capazes de evoluir e aprender. Devemos, por isso, encarar a reflexão como a única forma de “Ser Professor”, aquele que se caracteriza por remar contra a maré das dificuldades, e não aquele que se deixa levar por ela.

Desta forma, analisar o processo desenvolvido ao longo deste ano, é, então o meu objectivo para este capítulo. Teremos por base as quatro áreas de desempenho e discorreremos, criticamente, sobre os problemas, as dificuldades, as estratégias, as actividades desenvolvidas e o processo de avaliação. No fundo, **efectuaremos uma reflexão a todo o ano lectivo**, pondo em evidência os aspectos que consideramos mais relevantes e que marcaram o meu crescimento.

3.1 ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Esta área de desempenho, abrange as tarefas centrais do professor, nomeadamente a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. São estas as tarefas que lhe permitem preparar a sua intervenção, tendo como objectivo fundamental a optimização do processo de ensino-aprendizagem, bem como a consecução do sucesso educativo.

“Muito do que o professor faz, depende da forma como concebe, como pensa e
como decide”

(Januário, 1996)

3.1.1 Concepção, Planeamento e Realização

A primeira tarefa do professor, situa-se no âmbito da concepção do ensino, momento em que a sua actuação é projectada, com base na análise dos planos curriculares, dos programas de Educação Física, do meio envolvente, como também dos alunos.

Desta forma, as tarefas iniciais que tinham como propósito a obtenção de um conhecimento profundo do contexto sócio-cultural foram, sem dúvida, fundamentais como base de todo o planeamento, servindo também para adequar, da melhor forma, o processo de ensino aprendizagem à nossa realidade.

Em termos práticos, o narrado anteriormente, consubstanciou-se na análise do Projecto Educativo da Escola, Projecto Curricular da Escola e os programas de Educação Física. Assim, estas tarefas de análise de documentos concretizaram os primeiros objectivos para o meu desenvolvimento profissional, nomeadamente os relacionados com a Análise ao Sistema Educativo.

Na mesma ordem de ideias, foi também fundamental, a caracterização da turma, uma vez que pudemos identificar as principais características sociais, psicológicas, culturais e de aprendizagem dos nossos alunos. Neste domínio, revelou-se crucial, a reunião efectuada no início do ano com os colegas estagiários que leccionaram as nossas turmas, no ano transacto, uma vez que nos permitiram recolher um conjunto de informações muito pertinentes e contextualizadas à aula de Educação Física.

Face às informações recolhidas, também no Conselho de Turma, deparei-me com um cenário pouco animador, uma vez que a turma tinha um número significativo de alunos com comportamentos de indisciplina, nomeadamente uma atribuição elevada de faltas disciplinares e suspensões, havendo também um aluno sinalizado pela PSP, com problemas relacionados com álcool e drogas, sendo ainda referenciado por comportamentos agressivos a professores e funcionários.

Contudo, “é mais alegre contarmos as estrelas do céu do que as pedras do caminho”³, e, assim, embora sentisse que muitas seriam as dificuldades e que o caminho poderia ser “delicado”, não me atemorizei. O medo paralisa-nos e eu estava cheia de expectativas e com uma ânsia enorme de trabalhar. Rapidamente percebi que teria de me dotar com “ferramentas” preciosas para enfrentar os novos desafios que se avizinhavam. Reflecti, cautelosamente, sobre a melhor forma para “conquistar” os alunos, sobre a melhor estratégia para conseguir controlar a turma. Hoje percebo que esta é uma tarefa mais difícil e mais trabalhosa do que a concebi, primeiramente.

Parti para a etapa seguinte, o planeamento, com uma “bagagem” repleta de conhecimentos e, sem dúvida, que o conhecimento do contexto geral do ensino, bem como das características particulares do meio em que estamos inseridos se revelaram fundamentais em todo o processo, permitindo uma adequação dos programas à nossa realidade. Por outro lado, constatei também a importância que assume o conhecimento pedagógico do conteúdo uma vez que é fundamental que, enquanto professores, tenhamos um conhecimento da

³ Autoria de Gonçalves Ribeiro

matéria adaptado às exigências do contexto em que estamos inseridos, sendo assim capazes de o expor aos alunos. É esta a diferença entre o conhecimento de um especialista e o conhecimento do professor, a capacidade de o tornar perceptível para os alunos. Assim, mais do que possuímos um conhecimento profundo das componentes mais avançadas da matéria, o fundamental é o “conhecimento profundo dos tópicos do currículo, aliado à capacidade de o transformar em função dos seus desígnios pedagógicos” (Brophy, 1991, cit. por Graça, 2002). Percebi assim, ao longo deste ano, com as dificuldades surgidas nos alunos a cada aula, a importância da capacidade do professor em usar o conhecimento que possui no ensino, de forma a responder fácil e rapidamente às diversas situações.

Entendi, assim, o planeamento como um processo não estático ou imutável, mas que deve ser constantemente repensado e, se necessário, reajustado. Assim, os planos são um guião para o professor, que não se devem constituir como um limite, mas sim como um ponto de partida para a reflexão. Quero com isto dizer que enquanto professores, não podemos ficar presos com o que planeamos inicialmente, devendo sim, ser capazes de, constantemente, repensar, conscientemente, esse planeamento ajustando-o à realidade da nossa turma, uma vez que também ela é dinâmica.

Neste âmbito, os diversos níveis de planeamento seguiram, ao longo do estágio profissional, o Modelo de Estruturas do Conhecimento de Vickers (1989). Percebi, ao longo deste ano que os módulos funcionam como um todo, residindo aí o seu valor, uma vez que toda a informação que proporcionam vale mais do que a simples soma das partes que o integram.

No que diz respeito à planificação das Unidades Didácticas tomámos como ponto de partida, essencialmente, o nível de desempenho dos alunos, concretizado nas avaliações diagnósticas realizadas. Estas avaliações tinham como principal objectivo recolher informações relativas ao nível de desempenho dos alunos, distribuindo-os por distintos níveis de aprendizagem.

Assim, este trabalho, embora já experienciado no anos anteriores de formação através das Didácticas, revelou-se complexo, sendo realizado com bastante ponderação e após uma reflexão cautelosa dos dados disponíveis.

Contudo, sabia de antemão que as UD não eram imutáveis, tendo sido, ao longo do ano, efectuados reajustes, que não descredibilizam as UD previstas, mas mostram antes que o processo de ensino aprendizagem é alterável e que, como o aluno é o cerne de todo o processo, cabe ao professor ser capaz de propor alterações e modificar o planeamento, se isso for contribuir para o sucesso educativo da turma.

Em todas as UD foram elaboradas reflexões, anterior e posteriormente à sua consumação, tendo as mesmas dado um contributo essencial, quer ao nível das razões e sentidos para as escolhas efectuadas, como também serviram para uma evolução em termos profissionais e decisões futuras.

No último nível de planeamento, surgiu a elaboração dos planos de aula, que se revelaram um enorme desafio ao longo de todo o ano. Esta foi de facto uma tarefa complexa, com a qual cresci, substancialmente, tendo, ao longo do estágio, melhorado a minha capacidade de planificação, tomando em consideração o conteúdo, as necessidades dos alunos e o espaço disponível.

A procura dos exercícios mais adequados, das estratégias mais pertinentes, bem como de tarefas inovadoras, diversificadas e interessantes, foi, sem dúvida, uma preocupação permanente. Da mesma forma, sempre que necessário, procurei uma exercitação por níveis de aprendizagens, de forma a maximizar a aprendizagens dos alunos, adequando, assim, de forma coerente o nível de dificuldade do exercício às necessidades dos alunos. Mesmo que exigindo de mim uma capacidade maior de planeamento, realização e gestão da aula, foi uma decisão extremamente importante. Não nos podemos esquecer que a heterogeneidade da turma, impõe uma acção também diferenciada.

“Assim, tenho percebido a importância fundamental de estabelecer criteriosamente os aspectos fulcrais em cada conteúdo (...)” (Reflexão aula 22)

Inicialmente, muitos eram os receios e a insegurança de falhar, que me impulsionaram, ao mesmo tempo, a reflectir, exaustivamente, sobre cada detalhe da aula. Ao longo do ano, fui-me tornando mais autónoma, tendo a

minha capacidade de resposta às diversas situações melhorado significativamente.

Neste âmbito, surgiu outra dificuldade e, conseqüentemente outra aprendizagem daí “brotou”... planejar para trinta e cinco minutos de aula. Se planejar para os setenta e cinco minutos era uma tarefa complexa, quanto mais para trinta e cinco! Assumia-se como uma “missão quase impossível”.

De facto, a experiência ao longo deste ano, fez-me considerar que este tempo de aula não é favorável para o processo de ensino-aprendizagem para as aulas de Educação Física. Assim, acresce ainda o facto de estas aulas serem, muitas vezes, aulas de transição, o que implica uma mudança de instalações, por parte dos alunos, que somente se procede ao sinal de saída, e que é, igualmente, o sinal de entrada para a aula seguinte. Da mesma forma, os alunos necessitam também que lhes seja disponibilizado tempo, no início da aula, para se equiparem e, no final, para cumprirem também com os cuidados mínimos de higiene. Assim, mesmo desenvolvendo estratégias para que a aula seja iniciada rapidamente, é inevitável que o tempo da mesma se resuma a uns “escassos” trinta minutos de aulas, isto quando todas as tarefas são cumpridas rapidamente pelos alunos. A reflexão da aula 19 espelha o desalento que por vezes surgia devido ao reduzido tempo de aula.

“Inevitavelmente tivemos que terminar a aula, já estávamos, inclusivamente, a passar da hora. Os alunos estavam bastante entusiasmados mas não houve tempo para mais (...) estas aulas de trinta e cinco minutos permitem muito pouco tempo de exercitação. Um apelo para que o currículo seja rapidamente revisto, por favor! Em nome dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, se no início do ano os planos apresentavam diversas, talvez exageradas, situações de aprendizagem, com o decorrer do ano, a concentração no essencial, revelou-se fundamental. Desta forma, entendi que mais do que “fazer muito”, é fundamental “fazer o que importa e fazê-lo bem” ou seja, mais do que apresentar muitas situações de aprendizagem aos alunos, por aula, é crucial percebermos quais as que vão, de facto, ao encontro das

suas necessidades, disponibilizando-lhes tempo para as exercitarem apropriadamente.

Constatei, também, ao longo deste ano, que o programa de Educação Física, contempla uma variedade, na minha opinião, excessiva de modalidades. Assim, acreditamos que expor as crianças e jovens a uma diversidade enorme de actividades lhes permitirá trabalhar diferentes capacidades, descobrir em qual têm mais capacidade e promover uma participação mais duradoura nessa actividade. Contudo, percebi ao longo do ano que “menos”, muitas vezes, significa “mais”. De facto, mais do que expormos os alunos a uma panóplia de actividades, todos os anos, promovendo assim, um estado de iniciação, quase, permanente, é fulcral que as actividades propostas conduzam a resultados sérios de aprendizagem.

“Percebi, nesta aula, o quão importante é o Professor ter a capacidade de se adaptar, aos alunos, às condições. Floresce em mim um novo conceito e uma nova atitude: “Plasticidade!” (Reflexão aula 10).

Para mim, tomou também forma, neste ano, a importância da “plasticidade” na acção educativa, uma vez que me deparei com a necessidade que o professor deve ter para se conseguir adaptar, no momento, às dificuldades e às adversidades que encontra. Assim, tão importante quanto ponderar no momento de planeamento é também ser capaz de, na aula, responder eficazmente às dificuldades sentidas pelos alunos, e, se necessário alterar esse mesmo planeamento.

Durante o ano, foram inúmeras as situações em que foram necessárias alterações ao planeamento inicial, quer pelas dificuldades demonstradas pelos alunos, como também devido a condições climatéricas adversas. Encontro aqui um marco de crescimento e evolução, tendo sido, também, esta uma atitude que, de facto, “floresceu” e uma capacidade que desenvolvi ao longo do ano.

Consequentemente, imutabilidade não é uma palavra a considerar no acto de planeamento, uma vez que todo ele é passível de alteração momentos antes, durante e após a própria aula.

“ (...) É importante salientar que o primeiro impacto com a turma foi bastante positivo, tendo progressivamente superado os meus receios. Será, com certeza, um ano de muito trabalho... Venha ele!” (reflexão aula 1).

No que diz respeito à realização das aulas, procurei conduzi-las com eficácia, tendo sempre como objectivo primordial a aquisição, por parte dos alunos, de aprendizagens significativas.

3.1.2 A Gestão do Tempo de Aula

Ao longo deste ano, a gestão do tempo de aula foi, sem dúvida, uma preocupação central, uma vez que sempre tive presente que, um sistema de tarefas de gestão adequado é crucial para o desenvolvimento harmonioso da aula, muito mais tendo em conta o panorama comportamental da turma. Como referido anteriormente, numa primeira fase, as minhas preocupações centraram-se sobretudo na adequação do planeamento ao tempo de aula, tendo esta dificuldade sido superada rapidamente, permitindo-me, por isso, que, de seguida me debruçasse, sobre o tempo de aula. Assim, os espaços de aula, os materiais, os grupos de trabalho, as transições e os períodos de instrução, assumiram-se como as novas preocupações.

Neste âmbito, procurei adoptar diferentes estratégias que permitissem a maximização do tempo de empenhamento motor dos alunos, ao mesmo tempo que procurava as melhores soluções para que os tempos de espera, de transição e de organização, fossem o mais breves possível. Desta forma algumas das estratégias que foram implementadas serão, seguidamente, exploradas.

“De salientar também o recurso, novamente, ao quadro para a distribuição dos grupos, tornando mais rápidas as colocações em campo, por parte dos alunos”. (Reflexão aula 20).

No que diz respeito à organização dos grupos de trabalho e para que a mesma não ocupasse uma parcela de tempo elevada, aproveitando o facto do pavilhão desportivo dispor de quadros, começamos a utilizá-los para apresentar a constituição dos grupos de trabalho à turma, sendo que cada aluno sabia, logo ao “chegar” à aula, a que equipa pertencia e qual o colete respectivo. Esta medida revelou-se uma mais-valia, uma vez que, de forma bastante rápida, conseguia organizar os alunos.

Por outro lado, procurei criar grupos de trabalho pequenos, de forma a otimizar o tempo de empenhamento motor, mantendo, assim, os alunos constantemente em actividade. Da mesma forma, sempre que, por algum motivo, nomeadamente de espaço, houvesse necessidade de ter alunos fora da tarefa, procurei atribuir-lhes tarefas complementares, tentando, assim, não quebrar o ritmo da aula, e, ao mesmo tempo, mantê-los envolvidos com a mesma.

“Foi também com a leccionação deste conteúdo programático que me consciencializei, de forma mais evidente e clara, da importância das rotinas, tendo ficado bem patente a melhoria de resultados, não só em termos de produto final como também na organização da aula, após a implementação das mesmas”. (Reflexão Final da UD de Ténis de Mesa)

Neste âmbito, revelaram-se também como, verdadeiramente essenciais, as rotinas organizativas, sendo um auxílio importante para a fluidez da aula, promovendo o seguimento da actividade e o envolvimento dos alunos com a mesma. Entendemos as rotinas como um conjunto de medidas estabelecidas, que têm como propósito criar hábitos que rentabilizem a aula, potenciando a aprendizagem dos alunos. Assim, se num primeiro momento, a implementação das rotinas pode exigir um investimento elevado de tempo, por outro, repercute-se de forma muito positiva com a aprendizagem dos alunos. Para além disso, o tempo investido, inicialmente, é muito mais reduzido à medida que as mesmas vão estando implementadas, aumentando assim o tempo disponível para a prática e acarretando também inúmeras vantagens para o

estabelecimento de novas rotinas. O excerto da reflexão da aula 14 e da aula 16, respectivamente, é disso um exemplo.

“Para a leccionação do Voleibol, será fundamental o estabelecimento de novas rotinas, nomeadamente a colocação das bolas no chão ao meu apito. De facto, este será um aspecto essencial para o decorrer das aulas. A utilização das bolas leva a que, frequentemente, haja muito mais ruído no pavilhão, e se, no momento da explicação do exercício, os alunos estiveram com as bolas no chão, será certamente muito mais fácil para que todos me possam ouvir, permitindo também que as mesmas não sirvam de distração para os alunos mais impacientes, promovendo, por isso, uma maior atenção por parte de toda a turma”

“De facto, o estabelecimento de rotinas tem sido fundamental, sendo que pelo facto de a turma ter já experienciado a estipulação de rotinas no conteúdo anterior, permitiu que agora, a sua implementação fosse muito mais rápida. (...) Nesta aula a maioria dos alunos, automaticamente, já cumpriu com o estipulado.

Na prática, estas rotinas traduziram-se em medidas relativas ao material, aos alunos e às actividades. Constatei, assim, que a estipulação de rotinas permite uma atenção e envolvimento maiores, por parte dos alunos, com a aula, sendo que estas, incluíram por exemplo, a colocação de bolas e raquetas, no chão ou na mesa, respectivamente, em momentos de instrução, evitando assim que algum aluno se sentisse tentado a brincar com as mesmas; a consciencialização da utilização de equipamento adequado, nomeadamente, de sapatilhas com atacadores, (uma “batalha” até ao final do ano!), de forma a assegurar as condições de segurança e a integridade física dos alunos; a delineação de tarefas para os alunos dispensados, mais especificamente, a elaboração do relatório da mesma, a participação nas tarefas de organização e arrumação do material e a ajuda aos colegas de turma que efectuem a aula prática; e a estipulação do local onde, ao chegar à aula, os alunos devem permanecer, permitindo uma rápida verificação das presenças, foram algumas das rotinas implementadas.

Da mesma forma, constatei que a implementação clara de rotinas é, também, uma excelente forma para controlar a turma. Este foi, igualmente, um dos aspectos mais salientados pelo Professor Cooperante, que desde o início do ano, me procurou sensibilizar e despertar para esta questão.

“Referência ainda para as rotinas, (...) que facilitam o controlo da turma, permitindo transições mais rápidas, dando também um importante auxílio na gestão do tempo de aula”. (Reflexão aula 20)

3.1.3 A Motivação como um Factor-Chave

Sempre reconheci a motivação como um eixo fundamental, não só do desporto, como da vida. Pelo facto de ter iniciado, jovem, numa modalidade desportiva, experienciei, ao longo do meu percurso, sentimentos bastante díspares. De um lado, exaltação e entusiasmo, do outro, desalento e desânimo. Assim, cedo percebi que quando estamos motivados, tudo se torna mais “leve” e menos “penoso”, portanto, parti para este ano lectivo com a convicção de que tinha também como “missão” despoletar sentimentos positivos, nos meus alunos, em relação ao Desporto, em geral, e à aula de Educação Física de modo mais particular.

Procurei, desta forma, que os exercícios contemplados no plano de aula, para além de respeitarem os objectivos de aprendizagem para aquele momento, fossem também desafiadores e inovadores, tentando, assim, promover um envolvimento elevado dos alunos com a aula, e, servindo, também, como meio de prevenção de alguns problemas.

Os dois excertos da reflexão final da UD de Atletismo, são dois exemplos distintos que ocorreram ao longo do ano.

“Contudo, senti algum desalento (...) notei, sucessivamente, alguma desmotivação dos alunos com esta disciplina do atletismo” (Reflexão Final da UD de Atletismo – Lançamento do Peso)

“ ”Missão Cumprida!”, nesta UD conseguimos, para além de promover aprendizagens significativas nos alunos, envolvê-los permanentemente (...) a motivação e o empenho dos alunos foi sempre uma constante ao longo das aulas.”
(Reflexão Final da UD de Atletismo – Barreiras)

Assim, porque são as dificuldades e os obstáculos, mas também as conquistas, que me estimulam a aperfeiçoar e a evoluir, afirmo que estas experiências, de sucesso e fracasso, foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional. No caso particular do Lançamento do Peso, sei que, numa futura abordagem, exigirá de mim mais atenção, mais investigação e mais reflexão, para que consiga, efectivamente, despoletar, nos alunos, o gosto por esta disciplina do Atletismo, que se poderá materializar numa vertente competitiva maior, numa utilização superior de material lúdico e numa organização dos alunos diferente.

“ (...) É de referenciar a motivação e empenho dos alunos nas actividades propostas no âmbito dos jogos tradicionais (...) assim, considero que seria bastante pertinente que o programa de Educação Física incluísse o desenvolvimento destes jogos, talvez não como um conteúdo em si, mas para serem abordados, por exemplo, na parte inicial da aula”. (Reflexão aula 80 e 81)

No início do 3º Período, abordamos, na parte inicial de uma aula, os jogos tradicionais, nomeadamente o “Jogo da Corda”. A exaltação e o entusiasmo dos alunos, revelaram-se tão significativos que, em núcleo de estágio, delineamos uma estratégia para o resto do período, que pressupôs a abordagem dos jogos tradicionais em contexto de sala de aula, mesmo não estando definido no plano curricular do grupo disciplinar de Educação Física. Contudo, acreditamos que o desenvolvimento dos mesmos seria muito importante, sendo que, por isso, “seguimos em frente”, tendo, o Coordenador do Departamento de Expressões, sido informado de antemão.

Assim, organizamos os alunos em grupos de trabalho, ficando às suas responsabilidades a preparação da parte inicial da aula. As suas tarefas incluíam, a elaboração de um trabalho escrito em que ficasse evidenciado a

importância dos jogos tradicionais, e a referência a dez desses jogos, sendo que dois seriam escolhidos e desenvolvidos pelos próprios e apresentados à turma. Se por um lado, procurámos promover o desenvolvimento integral dos alunos, ampliando as suas competências de planeamento, organização e realização de actividades, por outro, tentámos proporcionar-lhes também um conjunto de tarefas inovadoras, aumentando assim a motivação e o interesse dos mesmos para a aula. Como ficou expresso no excerto acima referenciado, os alunos demonstraram, ao longo das aulas, bastante empenho, entusiasmo e motivação. Constituiu-se, de facto, como uma estratégia crucial para o processo de ensino aprendizagem, sendo que, ao mesmo tempo, foram também exaltados valores como a cooperação, a entreajuda e o prazer pelo jogo. Da mesma forma, incitámos os jovens de hoje, para o conhecimento e contacto dos jogos de outrora, e, promovemos, ainda, que esta procura de informação fosse, também, efectuada junto das suas famílias.

De igual forma, foi com muito agrado que vimos que esta ideia do Núcleo de Estágio propiciou uma proposta para que, no próximo ano lectivo, os Jogos Tradicionais, façam parte do plano curricular da Educação Física na Escola.

(...) o facto de termos, mais uma vez, utilizado o dispositivo multimédia para nos auxiliar aquando da transmissão e exposição dos fundamentos do badminton, possibilitou uma compreensão mais clara e rápida por parte dos alunos, conseguindo também cativá-los e mantê-los mais atentos para a aula. Desta forma, será importante continuarmos a utilizar estas formas, inovadoras, de exposição da matéria, uma vez que dão um contributo essencial para o processo de ensino-aprendizagem". (Reflexão aula 79)

Com o auxílio das rotinas organizativas, as questões relativas ao controlo da turma, foram, rapidamente, superadas, e, após um trabalho inicial com preocupações claras no sentido de aumentar o tempo disponível para a prática, a minha aposta passou então para a melhoria da qualidade de instrução. Este novo desafio, assentou numa preocupação mais efectiva nos

momentos de instrução, tendo procurado desenvolver algumas estratégias que me pudessem auxiliar. Entre elas, o recurso à imagem aquando da instrução, revelou-se um ponto essencial.

Por conseguinte, para além de tarefas de aprendizagem desafiadoras, pretendemos inovar na forma de exposição e apresentação da matéria, à turma, pois consideramos que o aluno é singular em relação aos demais e, por isso, são necessárias formas de intervenção diferentes.

Assim, colocámos, no pavilhão, um dispositivo multimédia para a projecção de vídeos e imagens, que, por um lado se constituiu como uma mais-valia para uma percepção e interiorização mais rápida, por parte dos alunos, das tarefas propostas, como também foram um excelente “veículo” para os envolver com a respectiva modalidade. Frequentemente, mostramos aos alunos performances de excelência, que para além do papel formativo que assumiam, uma vez que lhes permitiam tomar conhecimento dos heróis desportivos do Desporto, tornaram-se um meio privilegiado de os “encantar”. O resultado final consubstanciava-se numa vontade enorme de realizar a aula, despoletada pela ânsia em reproduzir os movimentos observados e também no desejo de regressarem para a aula seguinte. Desta forma, embora o excerto seja referente a uma aula do 3º Período, importa salientar que esta foi uma medida adoptada logo no 1º Período Lectivo.

Contudo, foi também, nosso propósito, com esta estratégia, “trazer” para a Educação Física, o plano tecnológico que, como referencia o Ministério da Educação, a sua implementação é fundamental para sensibilização dos jovens para as novas tecnologias.

O “feedback” que recebi por parte dos alunos, ao longo do ano, foi bastante positivo, uma vez que estes demonstraram sempre, aquando da visualização do material audiovisual, um nível elevado de entusiasmo e interesse, que fica expresso no excerto da reflexão da aula 28.

“ na visualização do vídeo referente ao record do mundo de salto em comprimento, foram manifestos os níveis de entusiasmo e curiosidade pela performance visualizada. (...) Quando mostrado no final da aula, serve como estratégia para cativar os alunos para as próximas aulas”.

Se caminhámos para um futuro, cada vez mais voltado para a tecnologia e para a inovação, cabe também à escola, e a nós, Professores, criarmos um ensino ajustado, que responda às necessidades dos alunos e que, paralelamente, acompanhe as transformações sociais.

3.1.4 O Valor da Partilha Pedagógica

“ Os estagiários (...), são professores com características particulares que potenciam a importância da partilha pedagógica”.
(Costa, 2009)

Não poderia deixar de referir a importância que a partilha pedagógica assumiu ao longo de todo o ano. Entendemos este conceito como a troca de material pedagógico, nomeadamente, de fichas de apoio, de testes, de planos de aula, ou seja, de material criado para as aulas, mas também incluímos nesta partilha a permuta de opiniões e descobertas entre professores. Como refere Costa (2009), “a colaboração entre professores que inclui a troca de materiais pedagógicos facilita o trabalho do professor que pode utilizar materiais criados pelos colegas e adaptá-los às necessidades das suas turmas. Também a discussão de ideias e descobertas amplia os conhecimentos dos professores permitindo que estes possam aproveitar as ideias que lhes pareçam adequadas, mas também questionar e debater propostas que lhes pareçam desadequadas”.

Neste ano de estágio, esta partilha foi uma constante, nomeadamente entre as estagiárias do núcleo, como também com o professor cooperante e os restantes professores do grupo disciplinar, nomeadamente para superarmos as contrariedades relativas à abordagem ao Ténis de Mesa. Como referido anteriormente, para além da partilha de material, a partilha de opiniões e percepções foi fundamental. Enquanto núcleo de estágio, tivemos sempre uma atitude reflexiva, que se revelou francamente enriquecedora. O professor cooperante teve um papel essencial e substancial, despertando, a cada dia, e,

em cada uma de nós, a vontade de chegar mais além, através da permanente estimulação e promoção de uma cultura reflexiva, implementada desde o início do ano.

3.1.5 A Importância do Acto Reflexivo

Para mim, a reflexão constituiu, ao longo deste ano, uma verdadeira fonte de aprendizagem e um motor de desenvolvimento. No início desta minha caminhada reconhecia-lhe algum valor, mas, confesso, estava ainda longe de imaginar o seu exacto papel para o meu crescimento, aperfeiçoamento e progresso.

Indubitavelmente, considero-a, hoje, como básica e essencial, não só neste momento de formação em que me encontro, mas também, para o que ainda aí vem. Vejo-a, assim, como uma “fórmula mágica” para o meu desenvolvimento futuro. Acredito que o questionamento permanente a que o professor se deve colocar, muito contribuirá para a melhoria do processo educativo.

Neste âmbito, uma breve referência para Schon (1987) que distingue três tipos de reflexão, nomeadamente a reflexão na acção, como sendo a que ocorre durante a acção, no confronto do professor com as situações imprevistas; a reflexão sobre a acção, em que o professor, posteriormente à sua actuação, reflecte sobre a mesma; e a reflexão sobre a reflexão na acção, integrando-se aqui as atitudes reflexivas sobre a forma e o significado que atribuiu ao que aconteceu.

Assim, este relatório de estágio é uma excelente forma de reflectirmos sobre a reflexão na acção, uma vez que nos permite, lançar um “olhar crítico” sobre o percurso ao longo do ano, analisando, criticamente, as reflexões elaboradas durante o mesmo, isto é, sobre aquilo que observei, o significado que atribuí e outros significados que podem ser conferidos. Este tipo de reflexão, dá um importante auxílio para a compreensão de problemas futuros e

para a descoberta de novas soluções. Acredito residir aqui o verdadeiro sentido deste Relatório Final de Estágio Profissional.

Pelo postulado anteriormente, consubstancia-se o papel da reflexão, em todas as áreas, e, não somente nesta primeira, sendo por isso um conceito transversal a todos os níveis da nossa actuação e desenvolvimento.

As reflexões efectuadas sobre as aulas, deram um importante contributo para a melhoria do meu processo de ensino-aprendizagem. Se, inicialmente estas se caracterizavam mais pela forma descritiva, sendo evidenciados os aspectos gerais decorrentes da aula, ao longo do ano, as reflexões foram sofrendo evidentes alterações, tendo a minha atenção se centrado mais nos aspectos que permitiam o aperfeiçoamento do processo educativo, nomeadamente na análise cuidada das dificuldades dos alunos e na forma como as poderia combater, nas próximas aulas. Assim, passei a valorizar mais a ilação, reflectida, de conclusões que se manifestassem, verdadeiramente, pertinentes para as próximas aulas.

Contudo, não só nas aulas residiu a minha reflexão. Como já foi referido anteriormente, também as UD foram motivo de análise, quer no momento da sua previsão, como também no seu término. Se o valor da primeira residia na justificação dos pressupostos e dos objectivos delineados, a segunda revelou-se extremamente positiva e pertinente, uma vez que permitiu a análise e ponderação das decisões tomadas, das estratégias adoptadas, ao mesmo tempo que se constituiu, por excelência, como uma fonte orientadora para abordagens futuras.

Acredito que só ao reflectirmos e ponderarmos acerca da nossa actuação, conseguimos evoluir e melhorar. É por isso essencial que enquanto professores, interiorizemos que é a reflexão que nos permitirá ambicionar o patamar da excelência educativa.

3.1.6 Avaliar: mais difícil do que parece!

A avaliação constituiu-se, durante este ano, como uma das tarefas de maior complexidade do processo educativo.

No início do ano lectivo, surgiu a primeira avaliação diagnóstica, à modalidade de Ténis de Mesa e, com ela, emergiram, também, algumas dificuldades. Tinha planeado exercícios, a meu ver, adequados, pensado e repensado na organização dos alunos e o meu posicionamento ao longo da aula e preparado instrumentos de avaliação apropriados. Acreditava, tudo estava preparado e nada iria falhar. Contudo, importante também em todo o processo de avaliação era a experiência e a capacidade para observar e avaliar o desempenho individual de cada aluno, e, ao mesmo tempo, gerir a aula e o comportamento dos alunos. Residiu aqui outra grande aprendizagem! Realizar uma tarefa específica e controlar o resto da turma. Sem dúvida que este foi um aspecto que desenvolvemos ao longo de todo o ano e para o qual, o professor cooperante mais atenção chamou. Por diversas vezes questionou-me sobre a percepção, ou não, do comportamento do aluno X ou Y, aquando da avaliação. Assim, neste percurso, percebi também que há momentos em que é fundamental, “desligar-me” momentaneamente, da função que estiver a cumprir, e, observar o comportamento geral e a organização da turma. Senti, por vezes, que estava tão envolvida com uma tarefa, fosse de avaliação ou de observação e ajuda a alunos com dificuldades, que se geravam atitudes globais menos apropriadas. Desenvolvi assim, ao longo do ano, a minha visão periférica, o que me permitiu perceber aspectos relevantes que estavam fora do meu principal foco de visão.

Importa também salientar que, o conhecimento dos alunos, dos seus comportamentos e a sua evolução ao longo das respectivas UD, permitiu-me realizar, com mais facilidade, a avaliação sumativa. Por outro lado, embora na Educação Física, mais do que em qualquer outra disciplina, a interpretação e avaliação da performance do aluno dependa, de certa forma, do observador, procurei, para que nunca prevalecesse a subjectividade, minimizar, o mais possível, este aspecto, através da estipulação clara dos critérios de avaliação.

Percepcionei, também, ao longo do ano que o facto de a escala de avaliação do ensino básico compreender valores entre o 1 e o 5, se revela, por vezes, um pouco limitadora. Por conseguinte, existem diferenças nos alunos que são, efectivamente, merecedoras de distinção classificativa, mas que, posteriormente, não são suficientes para despoletar alteração em termos de níveis.

Em cada período foi, também, realizada uma avaliação do conhecimento teórico, através da elaboração de um teste escrito, que comportava toda a matéria desenvolvida ao longo das aulas. Como suporte teórico, elaborámos fichas de apoio, em que o recurso à imagem e a uma linguagem específica mas clara, potenciava a aquisição de conhecimento. Considerei muito pertinente a realização de uma avaliação aos saberes teóricos porque, sendo importante percepcionarmos o que o aluno “sabe fazer” é igualmente essencial constatar os conhecimentos teóricos adquiridos, para compreendermos os quadros teóricos dos alunos nas diferentes modalidades, sendo que para estes, é fundamental que sejam capazes de sustentar a sua prática, à luz dos fundamentos teóricos mais relevantes em cada matéria, assim como adquirir uma base sólida da cultura desportiva de cada modalidade.

Por outro lado, quando as questões de espaço, de material, ou de organização, implicavam a avaliação independente de um aluno, procurámos atribuir à turma, tarefas complementares, nomeadamente a realização da hetero-avaliação aos colegas. A análise crítica à avaliação sumativa do Lançamento do Peso, expõe os principais objectivos desta estratégia.

“Considerei que a tarefa de hetero-avaliação proposta à turma foi uma estratégia pertinente, uma vez que promoveu o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de observação dos alunos. Da mesma forma, envolveu, permanentemente, a turma com a aula, fomentando, também, a atenção e a consciencialização dos alunos para os aspectos essenciais do movimento”.

Na análise às diversas fichas de hetero-avaliação, foi interessante constatar que os alunos são bastante críticos em relação aos desempenhos dos colegas embora, por vezes, se denote uma avaliação “mais favorecedora”

em relação aos “amigos”. Contudo, as vantagens que a mesma traz, superam, na minha perspectiva, alguma parcialidade que possa ser, pontualmente, denotada. No caso específico da avaliação sumativa do lançamento do peso, a atribuição desta tarefa complementar aos alunos, surgiu da necessidade, de adoptarmos uma estratégia que colmatasse a falta de espaço disponível para a realização do lançamento, assegurando da mesma forma, as questões de segurança. A consciencialização para os aspectos essenciais do movimento, a promoção do envolvimento dos alunos com a aula, o desenvolvimento da capacidade de observação e de avaliação, e a “harmonia” organizacional da aula, são algumas das razões que me levam a considerar esta uma medida útil e proveitosa.

O final do 1º Período chegou e com ele veio também o momento da Avaliação Final. Recordo-me bem do sentimento, confesso, de alguma insegurança, que “carregava” nesse momento, sempre envolto também num sentido enorme de responsabilidade. A minha preocupação fundamental era não me deixar levar pela subjectividade, sendo, igualmente, justa. Contudo, percebi que, inevitavelmente, a subjectividade marca presença na avaliação. Experimentei a incerteza dos níveis muito próximos do 2.5 de alunos com uma atitude muito passiva e um interesse igualmente reduzido, como também de alunos com níveis de 3, somente a Educação Física, sendo às restantes disciplinas alunos de excelência. Que estratégia resultaria melhor para eles?! Atribuir-lhes um nível melhor, como forma de incentivo, ou tentar despoletar nos mesmos um sentimento de entrega maior para as aulas?

Desta forma, não poderia deixar de referenciar neste ponto da avaliação o caso de duas alunas da turma, com níveis muito bons a todas as disciplinas, excepto a Educação Física. No final do 1º período, as alunas apresentavam um nível 3 consolidado, e, por isso tentámos perceber qual das estratégias traria melhores resultados futuros. Decidimos pelo segundo e hoje acredito que esta opção foi fundamental para o desenrolar do ano lectivo. Assim, a atribuição deste nível foi acompanhada por uma conversa, no final da última aula do respectivo período, com o intuito de as fazer compreender o significado desta

medida. De facto, porque a nossa preocupação não se limita, somente, ao próprio momento, mas em formar jovens que, no futuro, sejam capazes de responder de forma eficaz aos desafios da vida, tentámos com esta atitude promover um maior envolvimento das aulas com a disciplina, incitando-as a trabalhar mais e a ter uma postura mais activa e participativa. Acreditámos que, pese embora as referidas alunas tivessem um nível de participação satisfatório, só com uma atitude ainda mais empenhada e colaborativa, serão capazes de, nos próximos anos, se debaterem por um nível mais próximo daqueles que, se perspectivam, apresentar às restantes disciplinas. De facto, o resultado desta medida foi notório ao longo do 2º Período, sendo evidente o maior envolvimento com as aulas, acompanhado por uma atitude muito mais activa e entusiasta. O excerto da reflexão da Avaliação Final do 2º Período retrata o exposto anteriormente.

“Em termos particulares, referência para a aluna X e para a aluna Y, duas discentes que não se destacam, logo, pelas suas capacidades motoras, mas que em virtude da sua atitude, da sua postura, da capacidade de trabalho e do empenho, conseguiram, neste período, suplantar as suas principais dificuldades e alcançar o nível 4. Assim, para estas duas alunas, foi, na minha perspectiva, fundamental a atribuição do nível 3 no 1º Período, uma vez que despoletou nelas uma maior consciência para a necessidade de se envolverem mais com a disciplina. Observámos neste período, uma atitude mais activa e participativa nas diversas tarefas da aula (...).”

3.1.7 A Indisciplina: um desafio!

Como já referi anteriormente, logo que iniciei o ano lectivo, mesmo antes do meu primeiro contacto com a turma, tomei conhecimento dos comportamentos de indisciplina que caracterizavam alguns dos “meus alunos”.

De facto, a problemática da indisciplina tem assumido, nos últimos anos, enorme relevância nas escolas, transportando grandes contrariedades para o processo educativo. Enquanto professora-estagiária, este foi um problema

experienciado ao longo deste ano, revelando-se também, numa excelente fonte de aprendizagem. Assim, é o confronto com as dificuldades que nos permite evoluir; sem obstáculos e adversidades não se criam desafios que despoletem melhorias significativas.

“Ao longo do ano tentei sempre manter uma postura firme, não me pautando pela permissividade, mas sendo também, ao mesmo tempo, cooperante e flexível”.
(Reflexão aula 82)

Desta forma, procurei, logo à partida, estabelecer uma relação de liderança com a turma que me foi atribuída. Esta tarefa nem sempre foi fácil, exigindo de mim, uma procura constante pelas melhores soluções para que o processo de interacção com os alunos fosse o mais salutar possível. Neste âmbito, defini a temática do meu trabalho de investigação-acção que irei apresentar, após referenciar, sucintamente, alguns aspectos que ocorreram durante o ano e que me parecem pertinentes referenciar, sendo depois desenvolvidos também ao longo do trabalho.

“Sendo o aluno X, referenciado como problemático, (...) tenho procurado, conquistar o aluno, através da responsabilização em algumas tarefas. Esta parece-me, sem dúvida, a estratégia certa para este aluno”, (Reflexão aula 5)

“A aula terminou com os alunos a colaborarem nas tarefas de arrumação do material. De facto, esta é uma tarefa da aula em que os alunos prontamente se disponibilizam, executando-a de forma interessada e motivada.” (Reflexão aula 44)

De facto, a responsabilização dos alunos pelas tarefas de organização e arrumação do material, promovendo o envolvimento destes com a aula e com a disciplina, foi uma das estratégias adoptada, ao longo do ano, e que se revelou bastante pertinente. Quando os alunos se sentem parte integrante do processo de ensino aprendizagem, tendem não só a participar na aula de forma mais entusiasta, como também se torna mais fácil a prevenção de comportamentos de indisciplina.

No entanto, esta estratégia, para além de ter sido utilizada, numa fase inicial com os alunos mais problemáticos como forma de os “conquistar”, foi também, posteriormente, aproveitada para “premiar” os alunos com melhores comportamentos, servindo assim de incentivo para todos. Se por um lado, os alunos com atitudes de referência eram recompensados, por outro, os restantes alunos eram estimulados a mudar de postura comportamental. Verifiquei ao longo deste ano, a importância que as rotinas organizativas desempenham para a prevenção de comportamentos de indisciplina. Da mesma forma, cedo constatei que a prevenção destes comportamentos passa, igualmente, por uma organização eficaz da aula, assim como por uma escolha de exercícios inovadores e desafiadores. **Contudo, sei também que a prevenção e a remediação dos comportamentos de indisciplina passam por uma multiplicidade de estratégias que, inevitavelmente, só na prática, e atendendo às características da turma poderemos perceber quais as que melhor se adequam ao nosso contexto particular.** Assim, ao longo deste ano, este fenómeno constituiu-se, indubitavelmente, como um enorme desafio.

Pelo facto dos alunos assumirem um papel de relevância no processo de ensino-aprendizagem, considerei que seria interessante investigar a temática da indisciplina na sala de aula, segundo a perspectiva dos mesmos. Assim, a “voz” dos alunos poderá dar um contributo importante para delineação de estratégias de prevenção e remediação eficazes.

REVISÃO DA LITERATURA

O conceito de (in)disciplina

A indisciplina dos alunos é hoje um fenómeno, que, pela sua extensão e ressonância social não pode deixar de interpelar todos quantos directa ou indirectamente estão ligados ao território pedagógico, em especial os que talvez sofram mais os seus efeitos: os professores.
(Santo, 2009)

Procurar uma definição de indisciplina implica perceber, primeiramente, que se está perante um conceito vago e impreciso. Como afirmam Estrela e Amado (2000), a clarificação de conceitos como o de indisciplina não é simples nem pacífica já que estão envolvidos quadros de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais este fenómeno pode ser perspectivado, e tomadas de posição relativamente a paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais, pois consoante o paradigma em que nos posicionamos temos tendência a dar mais ênfase a uns aspectos em detrimento de outros.

Ao tentarmos especificar os diferentes olhares sobre os comportamentos de indisciplina, é importante não esquecer que o mesmo comportamento, no mesmo contexto, observado por pessoas diferentes, é entendido diferentemente, quer quanto ao seu grau de adequação à situação, quer quanto à sua gravidade (Westmacott & Cameron, 1982, cit. por Oliveira 2001).

Brito (1986), sustenta que a indisciplina se reporta exclusivamente à inobservância ou negação de regras de conduta estabelecidas, previamente, genericamente relacionados com a actividade consciente do indivíduo, logo com o âmbito educativo. Deste modo, quando nos referimos aos conceitos disciplina-indisciplina, estamos não só a falar das regras e do seu cumprimento, mas também das violações (comportamentos desviantes) e das sanções que lhe são inerentes.

Autores como Silva et. al (2000), referem que ela diz respeito “às atitudes e comportamentos que ocorrem na sala de aula e que impedem ou dificultam a aprendizagem”, ou então à “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2001), ou, ainda, “à negação, privação ou desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas” (Estrela, 2002). Amado (2000) completa este conceito ao considerá-lo como “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são

convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade”

Segundo (Amado, 2000), pelo facto da indisciplina ser um fenómeno relacional e interactivo, é necessário compreender que o “incumprimento das regras” e o “desrespeito de normas e valores”, são problemas que estão intimamente relacionados com o “conflito de poder” entre os intervenientes e com uma “dimensão simbólica constituída por crenças, expectativas recíprocas entre professor e aluno(s), intenções e perspectivas de todos quantos estão envolvidos nestes fenómenos”.

A constatação de todas estas inter-relações levou o autor a propor três níveis de indisciplina. O primeiro nível, denominado por “desvios às regras da produção” abrange os incidentes a que é imputado um carácter “disruptivo” por causarem “perturbação” ao “bom funcionamento da aula”. O segundo nível, “conflito interpares”, contempla os incidentes que traduzem, essencialmente, dificuldades de relacionamento entre os alunos da turma, podendo também traduzir-se em fenómenos de “violência” e “bullying”. Finalmente o terceiro nível, “conflitos da relação professor-alunos”, inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

Já Brito (1989), referenciava que a literatura distinguia os comportamentos inapropriados em dois grupos distintos, nomeadamente, os fora da tarefa, incluindo-se neste os de pequena gravidade e que não perturbam muito as actividades da turma, e os desviantes, sendo estes mais graves, em que os alunos revelam condutas anti-sociais, perturbando muito as actividades da aula.

Segundo alguns conceitos, atrás apresentados, em que a indisciplina na sala de aula diz respeito às atitudes e comportamentos que afectam negativamente a aprendizagem, apercebemo-nos que, por exemplo, em duas salas de aula pode acontecer que o mesmo comportamento seja numa considerado indisciplina e na outra não, ou, no caso de ser considerado em ambas as salas como indisciplina, numa ser entendido como pouco grave e na

outra como muito grave. Tudo dependerá do que é legitimado pelo respectivo professor. Estes diferentes entendimentos resultam possivelmente de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações. Este facto leva alguns autores como Hargreaves (cit. por Carita & Fernandes, 1997) a considerarem a indisciplina como um processo de “categorização”, ou seja, de atribuição, a alguém ou a uma determinada situação de indisciplinado(a). Decorrente disto, concluimos que a indisciplina escolar não deve ser vista como “existindo em si mesma”, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas sim como algo que é analisado e compreendido no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge, “resultando daí uma dada categorização” (Silva & Neves, 2004).

Desta forma, os maus comportamentos não são apenas actos que os alunos praticam, mas também actos que são detectados e interpretados pelos professores.

Por outro lado, a disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, apesar de estas condições serem, em determinadas alturas, fundamentais para que se alcancem objectivos específicos. Significa antes que, os alunos seguem programas de acção necessários para que a actividade de aprendizagem seja realizada em condições benéficas.

Desta forma, a disciplina não deve ser considerada como um conjunto de regras, proibições ou castigos, sendo essencialmente o resultado de uma relação de respeito mútuo entre os alunos e entre estes e os professores.

De referenciar Lajonquière (cit. por Estrela, 2002) “temos de aprender a desistir um pouco da exigência excessiva de querer encontrar no aluno real a criança ideal (...)”, isto é, como afirma Estrela (2002), “nas escolas de hoje, depois de todos os processos de transformações que sofreu na época contemporânea, ainda sobrevivem as marcas do “magistrocentrismo tradicional” (o professor é o centro e o detentor do saber). Com a escola nova, o modelo antigo onde o professor era autoridade e o aluno submisso foi criticado e passou a ser incentivada uma nova relação de cooperação, responsabilidade e de autonomia, passando o aluno ser o centro do processo

de aprendizagem, onde o professor deixa de ser o detentor de todo conhecimento (Estrela, 2002).

De modo similar, a indisciplina pode ser considerada como resultante do processo de interação professor-aluno, que possuem expectativas, percepções e opiniões próprias, sendo que ambos podem apreender as situações de formas diferentes, podendo haver um desencontro de expectativas (Amado, 2001).

Em termos conclusivos, importa referenciar Estrela (2002), “ a indisciplina escolar não deve confundir-se com delinquência, assim como também não deve confundir-se com patologia individual de ordem biopsicológica, embora numa percentagem diminuta de casos esteja associada a distúrbios de personalidade ou de comportamentos. Mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de carácter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear, encontram-se em factores existentes na situações pedagógicas”.

A Problemática da Indisciplina

Nos últimos anos, a problemática da indisciplina tem representado uma preocupação cada vez mais generalizada no quadro dos diferentes sistemas educativos. De facto, a disciplina e indisciplina na escola e na sala de aula constituem sérias preocupações para todos os que se interessam pela problemática do ensino. A indisciplina tem assumido relevância no contexto pedagógico, merecendo por isso uma profunda reflexão.

O problema da indisciplina é, efectivamente, um fenómeno complexo que não só se manifesta dos mais diversos modos e graus de intensidade como tem subjacente múltiplos factores, uns de ordem social, familiar e pessoal e outros de ordem escolar. Se pensarmos na escola como um sistema aberto, facilmente se compreende que aquilo que se passa no seu interior, incluindo a sala de aula, é o reflexo do meio que a envolve e da sociedade em geral, já que a escola não consegue ficar imune ao que a rodeia. As desigualdades

económicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações, são exemplos de alguns factores que podem explicar os desequilíbrios que afectam tanto a vida social, como a vida escolar e, por conseguinte, a disciplina escolar.

A generalizada ocorrência de comportamentos de indisciplina é um problema para a Educação, pois, como afirmam Caldeira e Rego (2001), os problemas relativos à indisciplina acarretam um elevado desgaste no exercício da actividade docente, originando situações que comprometem a imagem profissional que o próprio professor tem de si, sendo também uma fonte de stress durante o ciclo de vida profissional. Isto porque, segundo Aquino (1996) “a maioria dos educadores não sabe ao certo como lidar com os comportamentos de indisciplina”.

Por ser tão problemática, a indisciplina é objecto de estudo em diferentes áreas como a Sociologia, a Pedagogia, a Filosofia e a Psicologia.

Como afirma Pereira (s/d), o fenómeno da indisciplina é, por si só, tão complexo e nele intervêm tantas variáveis de diversa natureza que não nos parece possível oferecer ou apontar soluções de sucesso garantido. Com efeito, a extensão da escolaridade obrigatória, a permanência na escola de um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências da vida escolar e as mutações sociais e culturais (heterogeneidade da população dos alunos) mudaram pois os comportamentos na escola, surgindo novas atitudes/valores e falhando as respostas institucionais. A escola em interacção com o meio não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente (desigualdades económicas e sociais, crise de valores, conflito de gerações), sendo a indisciplina um reflexo da sociedade em geral.

Para complementar esta discussão, referência também para o que nos refere Amado (2001), “um dos aspectos a salientar é o da complexidade do problema da indisciplina (que não se compadece com o habitual simplismo das explicações), e a necessidade de a encarar de um modo sistémico e holístico, na medida em que os seus factores são múltiplos e instalados em domínios muito diversificados: há factores sociais, culturais, geracionais e políticos, há diversos factores familiares, há-os inerentes à história de vida e personalidade

dos próprios indivíduos (professores e alunos) em causa, há os que derivam do estilo de liderança e governo da escola, da dinâmica do grupo-turma e, ainda, da natureza da relação e da interacção pedagógicas na aula. Uma das consequências desta visão holística e sistémica é a aproximação dos factores, por distantes que pareçam; outra é a de que nenhuma das esferas donde pode brotar o problema deve ser indiferente ao professor e, por isso, à formação do mesmo; outra, ainda, é, a de que a indisciplina, muito para além de um mero problema a resolver, pode «transformar-se num “laboratório” de análise por excelência do que é tornar-se e ser professor».

Da mesma forma, como afirma Garcia (2006), a indisciplina ao tornar-se uma fonte de reflexão é, também, um possível vector para que ocorram mudanças nas escolas.

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

Como refere Santo (2009) ” a minha experiência de investigação nesta matéria tem vindo a evidenciar, contrariando até posições há muito firmadas na literatura de referência, que, actualmente em muitos casos, são mesmo os professores há mais tempo em actividade que correm o risco de sofrer mais os efeitos da indisciplina discente na esfera pessoal e profissional, por estarem cultural, e nalguns casos, técnica e emocionalmente, mais desmunidos do que os seus colegas recém-chegados à profissão para prevenirem as situações em que ocorrem incidentes disciplinares”.

A Indisciplina e a Formação de Professores

Citando Estrela (2002), qualquer programa de formação surge dentro de uma realidade social concreta, historicamente situada na qual se insere o sistema de educação onde os professores exercem a sua profissão. É o

sistema de educação que assinala à escola determinadas funções decorrentes de uma visão do mundo, de sociedade, do seu presente e futuro.

Como já referimos anteriormente, a indisciplina produz efeitos negativos no aproveitamento escolar e socialização dos alunos, como também nos docentes.

Assim, segundo a autora acima referida, embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são menos nocivos, pelo que a indisciplina constitui actualmente, juntamente com o insucesso escolar, o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados. Nos Estados Unidos da América do Norte, ela ascende mesmo à categoria de problema nacional e, nessa medida, constitui uma prioridade educativa.

Estrela (2002), referencia o relatório Braga da Cruz e o estudo de Cordeiro Alves sobre a satisfação/insatisfação docente dos professores profissionalizados do ensino pós-ciclo preparatório do concelho de Bragança, salientando que esta situação não assume as mesmas proporções no nosso país, contudo “começa a ser inquietante”, (Estrela (2002). Progressivamente os professores têm revelado manifestações de stress e exaustão preocupantes, a que a indisciplina dos alunos não é indiferente.

Estrela (2002) refere mesmo que o tempo que o professor gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido e eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão.

Sendo este um fenómeno que afecta docentes, quer em início de carreira, quer os mais experientes, põe, segundo a autora citada anteriormente, “em causa os sistemas de formação de professores, em que a preparação do professor para os aspectos relacionais em geral e para os aspectos disciplinares em particular é, por vezes, negligenciada ou tratada de forma inadequada sobretudo nos países de língua latina”.

Como refere Santo (2009), a intervenção disciplinar de carácter preventivo, concebida como a competência que permite compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina na sala de aula, é,

pela sua complexidade, uma das facetas mais exigentes da actividade docente. A investigação, realizada nacional e internacionalmente, tem mostrado que esta competência nem sempre está presente no repertório cognitivo e procedimental de muitos docentes, pelo que, a formação, enquanto eixo fundamental do desenvolvimento profissional dos professores, pode dar um contributo para uma mudança positiva das suas práticas e das representações que as suportam". Segundo o mesmo autor, a indisciplina é uma realidade nas escolas que urge ser combatida e, portanto, a formação de professores deve estar referida a essas questões.

Segundo Estrela (2002), o estado actual da formação deve ser "mais orientada por princípios de prevenção da indisciplina do que por princípios de correcção" e "deve assentar essencialmente em dois eixos aglutinadores de outros elementos da investigação científica sobre o processo pedagógico da aula e sobre a escola: o professor enquanto agente normativo e o professor enquanto organizador da aula".

A Indisciplina na Aula de Educação Física

A Educação Física pelo facto de apresentar características distintas de outras disciplinas, nomeadamente, em termos de conteúdos e de recursos físicos (ginásios, pavilhões e espaços exteriores), e, tendo um ambiente mais aberto e mais dinâmico, os professores confrontam-se com inúmeras situações de indisciplina.

Assim, as situações de cooperação, oposição, contactos físicos e interacção entre os alunos nesta aula permitem compreender a especificidade existente nesta disciplina escolar.

Os conceitos de "ordem e disciplina" não significam passividade, por parte do aluno, ou alheamento; pelo contrário, a falta de empenhamento e envolvimento nas actividades pode ser entendida como falta de cumprimento das regras. Outro aspecto significativamente diferenciado destas aulas é o da

comunicação - efectivamente, a comunicação motora tem grande importância a par da comunicação verbal, (Oliveira, 2001).

Para professores, pais e comunidade escolar, a capacidade de manter uma boa disciplina no decorrer da aula é vista como um pressuposto fundamental na criação de um clima adequado de aprendizagem, optimizando a eficácia do processo de ensino

Como já tivemos oportunidade de referir no ponto dois deste relatório, o ensino da Educação Física não se prende, exclusivamente, com o desenvolvimento de capacidades e aquisição das habilidades motoras. De facto não nos podemos esquecer das contribuições da Educação Física e do Desporto para a formação e educação das crianças e jovens.

Assim, a Educação Física converge com outras disciplinas escolares para a consecução de finalidades gerais da educação, nomeadamente, o desenvolvimento da disciplina, da cidadania, da consciência cívica, da cooperação e da responsabilidade.

Abreu (2000) refere Piéron e Emonts (1988), mencionando que, nos seus estudos, estes autores tinham como objectivos a categorização dos comportamentos de indisciplina, segundo a sua direcção; a análise da frequência da ocorrência dos mesmos; a distinção dos comportamentos de indisciplina dos alunos em função da variável sexo, tipo de ensino (tecnológico/profissional) e ainda a determinação das reacções dos professores face aos comportamentos de indisciplina registados. Desta forma, os autores obtiveram em 356 aulas de Educação Física, 323 incidentes de indisciplina susceptíveis de provocar dificuldades no controlo da turma, o que lhes permitiu construir um sistema de categorias (Sistema de Observação de Comportamentos de Indisciplina - SOCI).

Deste modo, da totalidade de condutas inapropriadas registadas, distribuíram os comportamentos de indisciplina por quatro dimensões que hoje são aplicadas em estudos deste tipo: comportamentos de indisciplina dirigidos à actividade, ao professor, aos colegas e os comportamentos de indisciplina dos alunos dispensados.

Os comportamentos desviantes mais representados foram, segundo os autores, dirigidos às situações de aprendizagem.

Mendes (1995), concluiu que a grande maioria dos incidentes de indisciplina não são percebidos pelo professor (47,3%) sendo 9,3% dos casos tolerados. Estes comportamentos eram mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas. O autor salientou ainda que a indisciplina se distribui por ordem de importância decrescente pelas seguintes categorias: actividade (40,9%); colegas (28,5%); alunos dispensados da aula (16,8%) e ao professor (13,8%).

Já Oliveira (2001), num estudo em que foram analisados 12 professores de Educação Física tendo sido observadas 96 aulas em dois momentos distintos do ano lectivo em questão, concluiu que os comportamentos de indisciplina mais frequentes são dirigidos à “actividade”, durante o primeiro e segundo momentos (61,3% e 70,1%), dirigidos ao professor (16,5% e 13,5%), dirigidos os colegas (14,2% e 9,4%) no primeiro e segundo momentos respectivamente. Os comportamentos de indisciplina dirigidos aos alunos dispensados representaram 7,9%, em ambos os momentos.

O estudo desenvolvido por Tavares (2004) inquiriu 122 professores de Educação Física das escolas do centro de área educativa de Aveiro e Viseu. O autor concluiu que são nas modalidades de Andebol, Futebol e Basquetebol onde ocorrem mais comportamentos de indisciplina (69,7%; 53,1%; 46,7% respectivamente).

Num estudo acerca dos comportamentos de indisciplina em função do ano de escolaridade e do nível de desempenho motor, Rosado e Marques (1999), analisaram 36 aulas de Educação Física. Estes autores concluíram que os alunos com nível de desempenho superior manifestaram valores mais elevados de comportamentos de indisciplina na generalidade das variáveis. Sublinharam também que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com elevado e baixo nível de desempenho motor no que concerne à frequência de comportamentos indisciplinados em relação às variáveis da actividade, aos colegas, assim como, aos comportamentos perigosos, grosserias para os colegas e conversas intempestivas. É de

sublinhar que o empenhamento motor está associado a um comportamento mais enérgico e dinâmico, traduzindo-se o dinamismo em comportamentos de indisciplina mais regulares.

Desta forma, os autores acima citados, referem que o nível de desempenho na aula de Educação Física relaciona-se com a frequência de comportamentos de indisciplina. Alunos com um elevado nível de desempenho motor manifestam maior incidência de comportamentos de indisciplina. Contudo salientam que a generalidade dos comportamentos de indisciplina são de pequena gravidade, caracterizando-os como comportamentos fora da tarefa, na maioria dos casos, direccionados à actividade.

O estudo de Tavares (2004) vai também de encontro aos resultados acima mencionados, apontando o facto de que os melhores alunos, a Educação Física, manifestam maior frequência de comportamentos de indisciplina.

Indisciplina – Prevenção ou remediação?

Resolver os conflitos que ocorrem na sala de aula, não é sempre tarefa fácil. Por isso, é unânime, que mais do que remediar é necessário prevenir estes conflitos. Com a prevenção da indisciplina pretende-se, assim, minimizar a ocorrência desses comportamentos.

Para Brito (1986), uma importante estratégia para prevenir o aparecimento de comportamentos indisciplinados é tornar as aulas e tarefas mais “agradáveis”, recorrendo à diversificação, ao movimento, ao prazer, proporcionando uma atitude activa, reduzindo comportamentos de indisciplina.

Na perspectiva de Lee e Solmon (cit. por Vidal, 2001), a motivação é fundamental para o envolvimento na tarefa, assumindo um lugar de destaque no sucesso da aprendizagem. Por conseguinte, alguns estudos realizados no âmbito das actividades físicas, sugerem que a motivação do aluno influencia o seu comportamento durante as aulas, bem como os ganhos de aprendizagem. Assim, o comportamento durante a tarefa seria determinado pela motivação,

sendo esta, por sua vez, influenciada pela percepção pessoal das expectativas de outros significantes.

Contudo, importa salientar que a motivação não é a única variável determinante no comportamento e empenhamento motor dos alunos nas aulas.

Nesta ordem de ideias, Rosado (1990), refere que as técnicas recomendadas para modificar comportamentos baseiam-se nos seguintes princípios:

- i) **Reforço Positivo:** é uma forma de feedback que informa o aluno da adequação da sua resposta comportamental. A simples repetição das regras, não é por si só suficiente para levar o aluno a modificar o seu comportamento. O respeito pela regra deverá ser reforçado por um estímulo agradável.
- ii) **Extinção:** corresponde ao não-reforço do comportamento que queremos suprimir. Ignorar o comportamento é um meio de não o recompensar, aconselhável para fazer face a determinados comportamentos, sobretudo se são motivados pelo desejo de chamar à atenção do professor.
- iii) **Punição:** entende-se por um comportamento dirigido ao aluno, em consequência da quebra de determinadas regras, com o intuito de provocar um sentimento desagradável, infligido por alguém com autoridade e no sentido de permitir a extinção desse
- iv) **Comportamento.** Estas formas devem ser adoptadas para evitar condutas inapropriadas que são perigosas para o sujeito ou outros.
- v) **Modelação:** Sendo a imitação um processo natural de aprendizagem, a educação pelo exemplo sempre foi utilizada. A modelação consiste no emprego sistemático da imitação para a aquisição de condutas apropriadas.
- vi) **Dessensibilização:** Utiliza-se através do princípio do contra condicionamento como técnica bastante vulgar. O aluno é colocado em situação de realce perante a turma de forma a obter da parte do sujeito actividades incompatíveis com respostas de indisciplina.

Contudo, como refere Estrela (2002), “ o professor que opta por estes modelos deve, no entanto tomar consciência de que eles comportam alguns riscos, sobretudo no que respeita às técnicas de extinção. Ignorar o comportamento desviante pode não só pôr em risco o sistema normativo da aula como pode originar comportamentos de escalada da parte do aluno que vai aumentando o grau de gravidade do seu comportamento desviante ate conseguir chamar atenção do professor. Pode ainda o comportamento desviante ser imitado por outros, provocando um efeito de contágio que poderá tornar-se difícil superar.

Carita e Fernandes (1997) afirmam que, perante atitudes de indisciplina o professor deve reforçar os comportamentos positivos, elogiando-os e interessando-se por eles, e ignorar ou mostrar indiferença perante alguns comportamentos incorrectos de pouca gravidade. É importante, no entanto, passar a reagir normalmente logo que o comportamento incorrecto cesse. Assim o aluno percebe o motivo da sanção e que o professor está disponível para aceitá-lo quando ele se comporta dentro das regras.

Outros autores referem porém que, o ideal é que o professor adopte, de início, uma estratégia cooperativa, que é simultaneamente justa e mais eficaz em termos de disciplina, de aprendizagem e de gratificação emocional e profissional. Mas se mesmo assim, houver conflitos, o melhor é enfrentá-los e nunca simular que não se dá conta deles. Adiar o confronto só serve para arrastar problemas.

Os comportamentos inadequados nas aulas de Educação Física ocorrem em todas as fases da aula, com maior incidência na parte fundamental e em todos os tipos de actividades dos alunos sendo, no entanto, mais frequentes nos momentos de espera, de organização e gestão do material e dos espaços, de organização da prática e nomeação de grupos.

Por conseguinte, nos momentos de atenção à informação e de actividade motora os comportamentos inapropriados têm uma menor incidência.

Como nos refere Siedentop (1983), (...) ninguém discordará da ideia de que a disciplina é menos problemática quando as actividades são bem

escolhidas e pensadas. Mas isto não nos assegura que todos os estudantes se tornem repentinamente bem comportados. Considerar desta forma a relação entre ensino e disciplina é, no mínimo, simplista. Os professores deveriam esforçar-se por melhorar os seus programas e métodos de ensino, mas deveriam resolver também, frontalmente, problemas de gestão da sala de aula e do ginásio."

Depreendemos assim que uma adequada organização da aula, a redução dos tempos de espera e de organização, com o aumento do tempo de empenhamento motor, permitindo aumentar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, concorre, também, favoravelmente, para a redução dos comportamentos inapropriados.

O papel do professor, tradicionalmente confinado à transmissão de conhecimentos, teve de evoluir e o professor tem hoje de ser um gestor da sala de aula, um organizador da aprendizagem, detentor de um conjunto de competências relacionais a par das competências didácticas e das inerentes à matéria que lecciona. Como refere Estrela (2002), "o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula".

Good e Brophy (1994) defendem alguns princípios sobre a organização da sala de aula:

- a) Os alunos seguirão as regras que entendem e respeitam;
- b) Os problemas de disciplina são minimizados quando os alunos estão regularmente envolvidos em actividades ligadas aos seus interesses e aptidões;
- c) A organização da aula deve pressupor a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo, em vez de adoptar uma estratégia negativa no controlo de comportamento;
- d) O professor deve ter como objectivo desenvolver o auto-controlo dos alunos e não apenas exercer controlo sobre eles.

Assim, como refere Locke (1995), "muita da qualidade do ensino é trabalho inovador". Manter o ensino vivo, desafiar os estudantes com diferentes

necessidades, dar um cunho pessoal à orientação da disciplina é, algumas vezes, um trabalho criativo que convive e emerge das rotinas, cuja importância não deve ser menosprezada. As rotinas criadas pelos professores, não só reduzem a incerteza que pode conduzir a problemas de indisciplina, mas também mantém a fluidez da aula, a continuidade da actividade e o envolvimento dos alunos na tarefa, (Oliveira, 2001)

Desta forma, o ensino deveria estar mais orientado para os princípios de prevenção da indisciplina do que para os princípios de correcção.

A prevenção não consiste num conjunto de acções prescritivas ou receitas de aplicação universal. Pelo contrário, ela pressupõe uma atitude investigativa e crítica que leve a uma construção consciente de acto pedagógico a partir da análise das variáveis do real, (Estrela, 2002).

Com efeito, é, citando a mesma autora, na prevenção que os professores melhor manifestam as suas capacidades de criação e manutenção da disciplina e nessa prevenção revela-se essencial as suas competências de organização de aula e a sua coerência e consistência normativa.

Indisciplina: a perspectiva dos alunos

A escola debate-se com um grande problema que consiste em encontrar um justo equilíbrio entre a autoridade do professor e a liberdade dos alunos, em função de alguns factores, como elementos estruturais da escola, o clima adequado na sala, as medidas disciplinares e o grau de evolução dos estudantes, (Oliveira 2001).

A verdadeira medida de disciplina deve ser vista tendo em conta o que pensa o aluno sobre o comportamento em que está envolvido. Estamos, infelizmente, habituados a avaliar a disciplina apenas com procedimentos assentes naquilo que o professor observa no momento, não tomando conhecimento do porquê da atitude do aluno.

Assim, uma autoridade não reconhecida ou não aceite tende a afirmar-se pelo temor ou pelas disposições coactivas. Para procurar uma atitude

cooperativa por parte do aluno acentua-se o papel da sua intervenção no estabelecimento das regras e, sobretudo, como garante da sua aplicação, uma vez que o autocontrolo surge como um importante meio de desenvolvimento da responsabilidade e afirmação individual (Sprinthal & Sprinthal 1993).

Também Carita e Fernandes (1997) defendem que, se é verdade que o conhecimento mútuo entre professor e alunos os aproxima e facilita a prevenção e resolução dos problemas, não é menos verdade que o auto-conhecimento do aluno é igualmente um factor determinante para o seu próprio reconhecimento e aceitação pessoal e para a auto regulação das suas condutas. O conhecimento do aluno e o incentivo ao desenvolvimento do seu auto-conceito requerem do professor uma atitude de atenção, abertura e aceitação.

Este conhecimento, por parte do professor, permite uma maior compreensão das suas necessidades e problemas, e capacita-o para o estabelecimento de respostas mais adequadas, nomeadamente na ajuda ao aluno, a fim de desenvolver o seu auto-conceito e auto-conhecimento.

Desta forma, o estudo das atitudes dos alunos face a si próprios constituirá uma forma útil e pertinente para a compreensão do seu desenvolvimento global. Por outro lado, permite também conhecer e compreender a posição do aluno face à escola e aos professores, constituindo um contributo fundamental para a construção e para o desenvolvimento das suas acções. Conhecer e perceber as atitudes dos alunos poderá constituir um dos pontos de partida para uma acção educativa e até para uma estruturação do processo ensino-aprendizagem mais próximo dos alunos, tendo em conta os interesses e as preferências destes, (Tavares & Veiga, 2006).

Freller (cit. por Garcia, 2009), nos seus estudos sobre a indisciplina escolar, refere os diferentes sentidos da indisciplina atribuídos pelos alunos. Desta forma, é interessante destacar a posição dos mesmos no reconhecimento de dois tipos de indisciplina. Por um lado, estariam os “comportamentos inadequados e incómodos”, por outro os “legítimos e pertinentes”. Neste âmbito, incluem-se as atitudes consideradas de legítima defesa, como consequência natural, assim como as reacções pertinentes a

determinadas situações invasivas ou indignas. Salientando a autora que um exemplo deste caso seria quando para um aluno não ficou suficientemente explícito da tarefa a ser realizada. Depreendemos assim, de um modo amplo, que a pesquisa efectuada aponta a indisciplina como uma reacção às tarefas de aprendizagens inadequadas.

Por outro lado, Golba, (cit. por Garcia 2009) constatou a importância atribuída pelos alunos ao estabelecimento de normas claras, consistentes e coerentes, dentro e fora da sala de aula, como algo necessário para se organizar o trabalho pedagógico e as actividades da escola. Porém, importa ainda destacar que estas expectativas estão também relacionadas com a noção de que seriam os professores os principais responsáveis na construção de tais normas. Nesta perspectiva, a indisciplina poderia ser o espelho do desejo de que os professores se assumam como líderes pedagógicos e não utilizem apenas a sua autoridade no processo de construção da disciplina na escola.

Silva e Neves (2004), referem, que uma prática pedagógica que envolva activamente os alunos e em que os critérios de avaliação sejam explícitos e as interacções professor-alunos sejam de natureza pessoal parece ser propícia a um clima de disciplina. Esta relação pode ser devida ao facto de, por um lado, os alunos gostarem deste tipo de prática, podendo ficar mais motivados para a aprendizagem e, por outro lado, porque esta prática tem características que facilitam a aquisição da orientação específica de codificação dos alunos para essa prática, condição essencial para que possam ter um desempenho adequado no contexto regulador, ou seja, para que possam ser disciplinados. Esta evidência, embora contrária à opinião de muitos professores que consideram que a disciplina se mantém essencialmente à custa de um controlo imperativo, tem sido já referida por autores, nomeadamente Estrela (2002). Segundo Woods (cit. por Amado, 2000), os alunos consideram que “o trabalho pode ser, ao mesmo tempo, pesado, odioso e agradável e que a diferença tem menos a ver com o conteúdo da actividade do que com as relações com o professor (...)”. Este autor salienta o facto das relações do professor com os alunos serem marcantes e conduzirem a um clima relacional positivo se

facilitarem a confiança mútua entre ambos, de modo a não haver receios de parte a parte ou, ainda, se conduzirem a uma aproximação afectiva que facilite o conhecimento, a ajuda e a cooperação. Na mesma ordem de ideias, Estrela (2002) salienta a importância da interacção pessoal na criação de uma verdadeira auto-disciplina. Se não houver confiança mútua entre professor e alunos, apenas se pode verificar a passagem da disciplina imposta à disciplina consentida, sem que a verdadeira auto-disciplina seja alcançada. Desta forma, embora os resultados que foram apresentados não possam ser generalizáveis, sugerem a importância das características da prática pedagógica, nomeadamente da sua componente reguladora, na promoção de um ambiente de disciplina.

Assim, os resultados podem alertar os professores para a importância do estabelecimento e definição de regras inerentes ao discurso regulador da sala de aula, uma vez que sugerem que a indisciplina pode passar pelos alunos não perceberem como se devem comportar de acordo com o que é legitimado pelo professor.

OBJECTIVOS

O presente estudo tem como objectivo compreender a perspectiva dos alunos sobre a indisciplina na escola, nomeadamente em termos do seu significado, suas causas e estratégias de prevenção, bem como conhecer a concepção dos alunos sobre as medidas disciplinares mais pertinentes aquando de um comportamento de indisciplina.

O estudo pretende ainda servir como forma de reflexão sobre o modo de actuação do professor perante situações de indisciplina que ocorrem nas aulas.

Assim, não é objectivo deste estudo adoptar um discurso que desculpabilize os alunos ou que culpabilize os professores, ou vice-versa. Interessa-nos antes saber o que pensam os alunos sobre tais comportamentos, tentando assim compreender melhor a problemática da indisciplina, uma vez que esta tem, nos últimos anos, assumido um lugar de destaque nas escolas.

Considerámos assim que, ao darmos “voz” aos alunos, poderemos ser capazes de entender melhor as razões para as suas atitudes, como também poderá fornecer importantes fundamentos para a prevenção/remediação desses mesmos comportamentos.

METODOLOGIA

Amostra

A recolha dos dados do presente estudo foi realizada na Escola Básica 2,3 da Areosa, no mês de Maio do ano lectivo de 2009/2010.

A escolha da amostra não teve um carácter aleatório, uma vez que pretendíamos atender a algumas exigências, nomeadamente, a heterogeneidade do grupo entrevistado, isto é, alunos com uma atitude exemplar, como também alunos com comportamentos indisciplinados. Por outro lado, necessitávamos também que os alunos escolhidos tivessem autorização dos respectivos encarregados de educação para participar no estudo.

Da mesma forma, pretendíamos também que esses alunos quisessem colaborar de forma espontânea, responsável e entusiasta.

Após a escolha dos alunos para a amostra, foram solicitadas autorizações, nomeadamente ao encarregado de educação, sendo também comunicada a participação dos mesmos à Directora de Turma e ao Director da Escola.

A amostra é, assim, constituída por cinco alunos, uma rapariga e quatro rapazes, da turma em que exerci funções de professora, o 9ºA.

De forma a preservarmos a identidade de cada um, os alunos serão designados por A, B, C, D e E.

Os alunos têm idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, sendo que três apresentam comportamentos exemplares, nomeadamente os alunos A, B e C, e dois apresentam, frequentemente, atitudes consideradas inadequadas, alunos D e E.

Instrumento de recolha de dados

A entrevista

Como meio de recolha de dados utilizámos a entrevista semi-estruturada (anexo 1), sendo a mesma efectuada a todos os alunos da amostra, simultaneamente. Dado que o problema assume um carácter pessoal e circunstancial (contexto), optámos por utilizar um processo indutivo de inquirição: a entrevista focada ou semi-estruturada. Considerado o instrumento mais adequado em amostra de pequena e média dimensão, permiti-nos recolher pistas, não só, para a caracterização do estudo em causa, mas também, para conhecer algo dos quadros conceptuais dos entrevistados, enquanto interveniente do processo. Transformando-os em fontes directas de informação, dando a todos os intervenientes a oportunidade de expressarem as suas opiniões e reacções acerca da indisciplina na escola

Ao realizarmos a entrevista, simultaneamente, com os todos os alunos da amostra pretendemos promover o envolvimento de todos, desenvolvendo também o sentido crítico de cada um relativamente às opiniões expressas pelos colegas. Desta forma, criámos uma “mesa redonda”, onde todos os alunos foram, sucessivamente, incentivados a participar.

Os entrevistados foram, previamente, informados dos objectivos deste estudo, sendo-lhes garantida a confidencialidade das respostas e dos dados recolhidos e solicitada autorização para gravar, em suporte áudio, a entrevista. De seguida pediu-se aos entrevistados que expressassem livremente a sua opinião em todas as questões colocadas. Foi, por isso, nossa preocupação criar um ambiente tranquilo e harmonioso, para que nenhum aluno se sentisse constrangido em manifestar a sua opinião.

A gravação da entrevista/debate, em suporte áudio, teve como propósito a posterior análise dos dados recolhidos, auxiliando a ilação de conclusões.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, para além de expormos a opinião dos alunos, transcrevendo as partes do seu discurso que considerámos mais relevantes, tentaremos também estabelecer uma comparação com os dados da literatura disponíveis, permitindo assim a ilação sustentada de conclusões.

Por outro lado, procuraremos, também, mencionar algumas medidas, atitudes, acções e acontecimentos que decorreram ao longo deste ano de estágio quer da minha parte enquanto docente, quer da parte dos alunos, enquanto sujeitos participantes no processo de ensino aprendizagem, que possam ser pertinentes referenciar.

O conceito de Indisciplina

Na resposta à primeira pergunta do estudo – Na vossa perspectiva o que é a indisciplina? - Os alunos associaram, predominantemente, os comportamentos de indisciplina a desrespeito pelo professor, seguido por desrespeito pelos colegas e pelos funcionários. Contudo, referiram também que o não cumprimento das regras estabelecidas e a não realização ou alteração das tarefas é um acto de indisciplina.

De salientar que o aluno A referiu que considerava o desrespeito às regras como a principal forma de manifestação de indisciplina, alegando que estariam já aí incluídos o desrespeito ao professor.

Depreendemos assim que os alunos possuem noções claras do conceito de indisciplina, sendo capazes de identificar os níveis principais a que estes ocorrem.

Comportamentos de indisciplina

Quando foi solicitado aos alunos para enumerarem comportamentos de indisciplina, o aluno B referiu que “se o professor nos mandar ir arrumar as bolas e eu disser que não vou”, reportando assim para os comportamentos

dirigidos ao professor, nomeadamente a recusa de obediência; o aluno E mencionou que “se o professor estiver a falar para mim e eu lhe virar as costas”, referindo-se à falta de educação dirigida ao professor.

Por outro lado, o aluno A salientou as conversas intempestivas e o desrespeito pelo material como comportamentos de indisciplina que podem ocorrer nas aulas, tendo o aluno D referido que “se a professora estiver a explicar um exercício e disser que é para fazer lançamento na passada e nós fizermos sempre lançamento em suspensão, também é um comportamento de indisciplina”, salientando assim os comportamentos de modificação da tarefa, que se enquadram nas atitudes inadequadas dirigidas à actividade. Alguns autores apontam como razões para este tipo de ocorrência o facto de as tarefas serem demasiado fáceis, ou demasiado difíceis ou ainda extremamente cansativas. Assim, face à inadequação das tarefas propostas pelos professores, os alunos, em vez de se desmotivarem, modificam a actividade em causa no sentido de a adequar ao seu nível de desempenho, de modo a conseguir realizá-la, ou a ter um estímulo acrescido. Outra possível explicação consiste no facto da duração prevista ou ideal para os exercícios propostos ser ultrapassado de uma forma significativa, levando o aluno à saturação e à desmotivação, procurando por isso alterar a situação de ensino proposta (Mendes, 1995).

Contudo, todos os alunos da amostra foram unânimes em relação aos comportamentos de indisciplina predominantes nas aulas de educação física, referindo que estes são sobretudo dirigidos à actividade, nomeadamente, as conversas intempestivas, a modificação da tarefa, a paragem da actividade e o desrespeito pelo material.

Estes resultados vão, assim, de encontro com os resultados de Oliveira (2001), em que a autora, após a observação de 96 aulas concluiu que, na Educação Física, a indisciplina é sobretudo dirigida à actividade, nomeadamente através de conversas intempestivas, desrespeito pelo material e modificação das tarefas.

Por este motivo, Brito (1989) alerta para a grande importância das actividades propostas pelo professor no aparecimento de situações de indisciplina.

Por outro lado, os alunos do nosso estudo, não apontaram os alunos dispensados como precursores de comportamentos de indisciplina. De facto, na literatura os resultados neste âmbito são um pouco controversos, uma vez que em alguns estudos, nomeadamente Brito (1989), os alunos não participantes foram apontados como responsáveis por quase metade (44.4%) dos incidentes envolvendo uma incorrecta, perigosa e mesmo destrutiva utilização do material, por 33.3% de obscenidades dirigidas ao professor e por 44.4% dos comportamentos de barulho. Contudo, num estudo desenvolvido por Mónica (1999) com o objectivo de identificar e descrever os principais episódios de indisciplina nas aulas de Educação Física, no 3º Ciclo do Ensino Básico, os alunos dispensados foram os que apresentaram menos comportamentos de indisciplina, sendo os seus valores negligenciáveis. Estes resultados foram também constatados no estudo de Oliveira (1993), que os justifica dizendo que os mesmos revelam que o professor consegue manter os alunos dispensados integrados na aula, atentos aos conteúdos leccionados ou ocupados com tarefas paralelas sobre os mesmos.

Da mesma forma, Oliveira (2001), após a observação de 96 aulas em que se assinalaram 9747 registos de comportamentos de indisciplina dos alunos, referiu que os mais representativos foram dirigidos à actividade (65,2%), sendo os menos expressivos (7,9%) comportamentos dos alunos dispensados.

De facto, ao longo deste ano de Estágio tivemos sempre a preocupação de atribuir tarefas aos alunos dispensados, quer pela elaboração do relatório da aula, através de uma ficha previamente preparada de forma a auxiliar o aluno, quer pela inclusão nas tarefas de arrumação/organização do material. Considerámos que, desta forma, os alunos embora não realizassem a aula, se sentiam, constantemente, envolvidos na mesma. Como refere Oliveira (2001), os alunos, embora dispensados da actividade prática, devem ter tarefas bem

definidas a cumprir durante o tempo útil da aula, porque, se tal não acontecer, certamente terão oportunidade para a prática de comportamentos indesejáveis.

No nosso estudo, foi interessante constatar a opinião do aluno E “dar toques na bola enquanto a professora está a explicar” é um comportamento de indisciplina. Por conseguinte, uma vez que o próprio adopta, frequentemente, este tipo de comportamento nas aulas, constatámos que ele tem, efectivamente, noção que está a transgredir as regras quando perfilha esta atitude. Contudo, o mesmo aluno refere também “mas eu consigo estar atento e ouvir a professora enquanto dou toques” sublinhando “chateia-me ter que estar quieto e parado”. Assim, percebemos pelas suas palavras, a importância que, efectivamente, têm os tempos de espera e/ou de instrução na promoção de comportamentos de indisciplina, chamando atenção para o facto destes momentos na aula serem o mais breves quanto possível.

Ao longo dos tempos tem sido unânime afirmar-se que, a forma como o professor organiza e gere as suas aulas tem muitos efeitos associados aos comportamentos de indisciplina dos alunos. No geral, os níveis de desenvolvimento da gestão e organização estão associados a uma menor frequência de comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física, (Oliveira, 2001).

No decorrer deste ano de Estágio, a gestão do tempo de aula foi, também, uma das nossas preocupações. Assim, procurámos encontrar as melhores soluções para que os tempos de espera, de transição, de instrução e de organização, fossem o mais breve quanto possível, tentando, desta forma, maximizar o tempo que os alunos estão em empenhamento motor.

Em termos práticos tentámos, através da utilização do quadro com a constituição das equipas, a delegação de tarefas complementares para os alunos em espera, a organização de sequências múltiplas de grupos, permitindo uma rápida organização dos mesmos, a visualização das situações de aprendizagem, através do dispositivo multimédia, permitindo uma rápida assimilação dos pressupostos fundamentais dos exercícios, aumentar o tempo útil da aula.

Carreiro da Costa (1995), refere que o objectivo de uma gestão eficaz, nas aulas de Educação Física é, maximizar e otimizar as oportunidades de exercitação, nomeadamente, no que se refere às tarefas directamente associadas aos objectivos de aprendizagem, assegurando-se igualmente a participação do maior número de alunos possível em condições de máxima segurança.

Em termos conclusivos, importa ainda salientar que a investigação tem demonstrado que é precisamente durante o tempo de gestão, ou seja, no tempo em que os alunos se dedicam a tarefas de organização, de transição ou em tarefas não académicas, que os comportamentos inapropriados tendem a ocorrer.

As Causas dos Comportamentos de Indisciplina

Ao efectuarmos a pergunta – Quais as causas dos comportamentos de indisciplina? - Foi interessante constatar que os três alunos presentes que nunca apresentam comportamentos de indisciplina referiram que os alunos indisciplinados podem querer “chamar a atenção”. O aluno D acrescentou ainda “às vezes é falta de atenção em casa”.

De facto, na sociedade ocorrem, permanentemente, mudanças e a família tem vindo, também, a assumir diferentes formas ao longo dos tempos e dos diferentes contextos sociais. Assim, nas sociedades ocidentais, a ideia de família nuclear constituída por um pai, uma mãe e dois ou três filhos tem vindo a sofrer alterações. Os casais passaram a ter menos filhos, pelos mais variados motivos, nomeadamente por razões socioeconómicas, as famílias monoparentais começaram a ser mais frequentes e ultimamente tem-se assistido a novas formas de família resultado de uma reconstituição de vida conjugal após um divórcio (Almeida, 1994). Como consequência, a família, cada vez menos presente e atenta à educação e aos problemas dos filhos, tende a passar toda a responsabilidade da educação para a escola e para os professores (Sampaio, 1996).

Assiste-se, portanto, a uma preocupante demissão de deveres por parte dos pais, no que respeita à educação dos filhos, o que, para além de todas as consequências que isso implica, constitui um péssimo exemplo, para essas mesmas crianças ou jovens, que, segundo Oliveira (1993), pode induzir a atitudes de irresponsabilidade e de indisciplina.

Contudo, os dois alunos do nosso estudo que apresentam, por vezes, comportamentos inadequados refutaram logo, “não tem nada a ver, às vezes a aula está a ser uma seca”, “assim distraímo-nos um bocado”, referindo ainda “na aula de educação física, por exemplo se for um exercício fixe nós não nos portamos mal, agora quando são aqueles que nós não gostamos nada...”. De facto, a investigação realizada nos últimos anos demonstra que os alunos têm mais tendência a manifestar comportamentos inadequados quando as tarefas são pouco interessantes e desmotivantes.

Por outro lado, como referiu o aluno D “há professores que não entendo bem, castigam uns alunos e outros não”, expressando ainda “às vezes castiga-me porque eu não estou a fazer o que ele mandou mas há outros que também não estão, e ele já não diz nada”. Depreendemos assim, pelas suas palavras a necessidade que, efectivamente, existe no estabelecimento de regras claras e concretas. Golba (cit. por Garcia, 2009), vai de encontro à opinião expressa pelo aluno acima referido, uma vez que nesse estudo, os estudantes atribuíram bastante importância ao estabelecimento de “normas claras, consistentes e coerentes”, dentro e fora da sala de aula, como algo necessário para se organizar o trabalho pedagógico e as actividades da escola. Assim, considera-se que os professores que estabelecem regras e rotinas, logo desde o início do ano, terão poucos problemas a nível disciplinar (Perron & Downey, 1997).

O aluno E, foi mais longe ao mencionar ainda que, na sua perspectiva, “não tem muito a ver se definiu claramente as regras, é mais se depois me vai dar mesmo o castigo”. Por conseguinte, referiu os aspectos relacionados com a atitude do professor e com a sua posição após uma conduta inadequada, como uma possível causa para os comportamentos de indisciplina. Assim, este aluno referiu ainda, “depende da personalidade do professor, há uns mais *brandos* e outros mais sérios” (...) “se eu achar que o professor não me vai dar mesmo

um castigo duro...”. Este aluno salientou, desta forma, a reacção do professor como uma causa possível para os comportamentos de indisciplina, referindo que no, seu caso, “porto-me melhor, se o professor demonstrar uma atitude bastante rigorosa”, dando, assim, bastante importância aos castigos atribuídos. Contudo, como referem alguns estudos, nomeadamente (Henkel, 1991), quando um aluno obedece ao professor só para não ser punido, estamos na presença de uma aceitação involuntária das regras, o que ajuda o professor, no imediato mas não a longo prazo, como seria desejável. Na opinião de Oliveira (2001), o importante não é castigar os alunos que manifestam comportamentos de indisciplina, mas sim transformar esses comportamentos em condutas úteis e produtivas para os alunos e para a turma em que se inserem. Todo este esforço assenta no sentido da antecipação, prevenção e acção, antes e não apenas depois do acontecimento indesejável. Torna-se importante prever o que vai ocorrer, eliminando as causas dos comportamentos inapropriados e criando as condições e motivações para que o aluno aceite e reconheça as normas voluntariamente.

Estratégias de Prevenção

Relativamente à pergunta - Que estratégias podem adoptar os professores para prevenir comportamentos de indisciplina?” - O aluno A referiu que “exercícios novos e divertidos são uma forma de prevenirmos a indisciplina” (...) “quando a tarefa é aborrecida temos mais tendência para dispersar”.

De facto, a investigação tem demonstrado que quando os professores têm preocupações no envolvimento dos alunos nas tarefas, bem como na criação de exercícios inovadores, desafiadores e adequados, os alunos tendem a desenvolver menos comportamentos de indisciplina. Como refere Oliveira (2001), as estratégias educacionais devem maximizar o envolvimento dos alunos em actividades produtivas. A motivação pode ser utilizada como meio de prevenção de alguns problemas dentro da sala de aula. Ela pode ser

procurada através de uma oferta inovadora que contemple a variedade, o interesse nas tarefas, bem como a delegação de responsabilidades nos alunos.

Neste 3º Período, com o desenvolvimento dos Jogos Tradicionais em contexto de sala de aula, procurámos por um lado, promover o desenvolvimento integral dos alunos, e, por outro, tentámos proporcionar-lhes também um conjunto de tarefas inovadoras, aumentando assim a motivação e o interesse dos mesmos para a aula. Foi com muita satisfação que ouvi as palavras do aluno E, “aquilo que estamos a fazer agora dos jogos tradicionais no aquecimento, tem sido *fixe* e interessante, eu gosto”.

De facto, os alunos demonstraram, ao longo das diversas aulas em que os jogos tradicionais foram abordados, bastante empenho, entusiasmo e motivação.

Da mesma forma, tentámos também, com a apresentação, em diversas aulas, de vídeos e imagens de situações desportivas de excelência, recorrendo ao dispositivo multimédia que colocámos no pavilhão para a projecção das imagens, despertar o interesse e aumentar a motivação dos alunos para as diferentes modalidades, promovendo da mesma forma, um envolvimento dos mesmos com a disciplina. Como já tivemos oportunidade de referenciar anteriormente, inovar é crucial na educação.

Por seu lado, o aluno C referiu também que reforçar os progressos “é uma forma de incentivar os alunos e mantê-los motivados”. Assim, o professor, ao evidenciar a melhoria do desempenho do aluno, contribui para o aumento da motivação, e, conseqüentemente, a predisposição do mesmo para a prática.

A este propósito, o aluno B referiu ainda “ter uma aula livre às vezes também ajuda a manter os alunos motivados e a portarem-se bem”.

Sem dúvida que a motivação desempenha um papel fulcral, no ensino, proporcionando um maior envolvimento dos alunos com as tarefas da aula, assumindo, por isso, um lugar de destaque no sucesso da aprendizagem.

Também a responsabilização dos alunos, foi um aspecto referido. A nossa amostra foi unânime ao referir que responsabilizar os alunos é uma excelente estratégia para a prevenção da indisciplina, nas palavras do aluno D “os alunos serem responsáveis por arrumarem o material é bom porque nos

sentimos a colaborar e isso deixa-nos motivados”, acrescentando ainda “sentimos mais importantes se estivermos a ajudar na aula”.

Oliveira (2001), refere que os problemas de indisciplina são minimizados quando os alunos estão regularmente envolvidos em actividades ligadas aos seus interesses e aptidões e quando são responsabilizados por algumas tarefas.

No início deste ano lectivo, quando recebemos as informações relativas aos comportamentos e atitudes dos alunos da turma que iria leccionar, deparei-me com um cenário um pouco sombrio. Este, de facto, foi o meu primeiro pensamento quando tomei conhecimento que um dos alunos da turma tinha um historial, já longo, de maus comportamentos. Perante este cenário, na primeira aula, atribuí logo responsabilidades ao aluno, nomeadamente a colocação e arrumação do material. Sem dúvida que, com este aluno, esta estratégia funcionou de forma muito concreta e, embora o aluno ao longo do ano não tenha apresentado um comportamento sempre positivo, foi sempre bastante colaborador, sendo necessárias, no decorrer do ano, apenas pontuais repreensões. Pessoalmente, considero que com esta atitude de envolvimento e responsabilização, fui capaz de “conquistar” o aluno.

A amostra do nosso estudo, à semelhança do que tinha referido aquando da nossa pergunta sobre as causas dos comportamentos, também neste ponto sobre a prevenção mencionaram que “ter regras e rotinas desde o início do ano, ajuda, senão depois não têm *mão* em nós” “assim sabemos até onde podemos ir, embora às vezes tentemos *esticar a corda*”, salientou o aluno D.

Como já referimos anteriormente, os professores que estabelecem regras e rotinas desde o início do ano, apresentam menos ocorrências de comportamentos indisciplinados. A opinião dos nossos alunos vai também de encontro à opinião dos alunos do estudo de Golba (cit. por Garcia 2009), em que os estudantes atribuíram bastante importância ao estabelecimento de regras claras e consistentes.

Nos últimos tempos, cada vez mais se tem atribuído mais importância aos primeiros dias de aulas, para combater os maus comportamentos futuros.

Autores como Siedentop (1991), afirmam que aquilo que um professor faz logo no primeiro dia de aulas vai determinar, a longo prazo, a sua efectividade ao longo do ano. Antes que os indícios de mau comportamento surjam, o professor deve transmitir aos seus alunos as formas de comportamentos apropriados, dizer-lhes quais as regras do jogo, para que as aulas corram o melhor possível. O estabelecimento de um controlo efectivo de rotinas no início do ano repercute-se positivamente em resultados e atitudes ao longo do ano lectivo. De facto, as regras e rotinas da sala de aulas são necessárias para a tranquilidade, a harmonia e a eficiência das aulas.

Não podemos também deixar de discorrer que os alunos do nosso estudo referiram, à semelhança do exposto no ponto anterior sobre as causas dos comportamentos, que a “maneira de estar” do professor pode ser uma forma de prevenir comportamentos de indisciplina. Na opinião do aluno D, “quando um professor tem uma postura mais dura, temos tendência a não abusar”, contudo, refere ainda, “mas também é bom quando os professoras não criam muito distanciamento dos alunos, mas se não criarem nenhum...”.

Desta forma, os alunos salientaram a importância de o professor, embora não adoptando uma postura excessivamente distante e fria, se reconheça como o líder pedagógico do grupo, capaz de organizar o trabalho e as actividades, dentro da sala e da escola.

O aluno D referiu também “ eu acho que é importante também dizer a um aluno que, por vezes se porta mal, que hoje o seu comportamento já foi melhor”, acrescentando o aluno E “ assim ele pode tentar na próxima aula fazer igual e se não disser nada pode ficar achar que se portou mal na mesma”. Desta forma, os alunos referiram os aspectos relacionados com o reforço positivo dos comportamentos adequados como uma estratégia eficaz para a prevenção dos comportamentos de indisciplina. Constatamos contudo, que em estudos como os de Emonts e Pieron (1988), os professores não têm o hábito de reforçar as condutas apropriadas como forma de controlo dos comportamentos de indisciplina. Por outro lado, nas investigações de Oliveira (2001), os resultados respeitantes aos elogios tiveram já um valor significativo. A autora concluiu que os professores ao elogiarem os comportamentos

apropriados dos alunos, estão a reforçá-los e a encorajá-los, estando, ao mesmo tempo, a desencorajar as condutas inapropriadas

A literatura é assim, unânime, ao reconhecer que as técnicas preventivas são fortemente recomendadas para professores de Educação Física porque a ênfase no que os estudantes devem fazer contribui para o crescimento interior e o desenvolvimento do autocontrole.

Atitude do professor após um comportamento de indisciplina

Quando questionados sobre a atitude que, nas suas perspectivas, o professor deveria ter após um episódio de indisciplina, os alunos foram consensuais ao apontarem a punição e o castigo como a melhor solução. “mandava o aluno para o banco”, referiu o aluno E, “mas logo à primeira não, na primeira vez deixava passar, se voltasse a repetir mandava-o sentar-se”, acrescentou o aluno C. Os alunos da amostra consideraram assim que castigar o aluno com uma suspensão, temporária, da actividade, serviria para o aluno melhorar a sua atitude. “Deixar-nos a aula toda no banco também não, porque isso deixa-me mais revoltado”, salientou o aluno E. Contudo, importa realçar a opinião do aluno B, “quer dizer o ideal era que tudo que falamos atrás da prevenção resultasse, não sei bem se o aluno, mesmo indo de castigo para o banco, se não voltava a fazer mesmo”, acrescentando o aluno C, “acho que era importante também que os professores fizessem os alunos entenderem porque não se devem portar mal, talvez alguns não dessem importância, mas outros, acho que mudavam de atitude”.

Desta forma, se numa primeira abordagem os alunos indicaram o castigo como a melhor forma de alterar as atitudes inadequadas, com o decorrer do debate começaram também a referir que seria importante que mais do que castigar, o professor fosse capaz de explicar ao aluno as consequências do seu comportamento, inculcando-lhe competências de auto-gestão e auto-controlo.

De acordo com a investigação, o professor deve reagir no sentido de manter a ordem, de forma tutorial, com base em argumentos, e não por

castigo, punitivamente. No estudo de Oliveira (2001), a autora observou que muitas das situações punitivas utilizadas aconteciam sobretudo por situações em que os alunos colocavam em risco a sua integridade física ou a dos seus colegas, tendo os professores suspenso a participação do aluno faltoso na actividade prática da aula.

Siedentop (1991), por outro lado, refere que o castigo é a estratégia disciplinar mais usada, considerando mesmo existir muita punição nas escolas, o que para si revela um certo desconhecimento, por parte dos professores, de outras habilidades importantes para manter a disciplina, nomeadamente através de estratégias positivas. Acrescenta ainda que o único propósito do recurso ao castigo deve ser reorientar um comportamento inapropriado ou disruptivo, em formas de comportamento mais produtivas e mais úteis. Assinala ainda que, este tipo de estratégia deve ser usado sem exageros emocionais e com muita habilidade. As regras devem ser por isso, ensinadas e não descobertas pelos alunos à medida que as vão infringindo.

Afirmamos, por isso, que hoje o importante não é limitarmo-nos a castigar os alunos que manifestam comportamentos de indisciplina, mas sim transformar-lhes os comportamentos em condutas úteis e produtivas para os próprios e para a turma onde estão inseridos. Nesta situação, o maior esforço dos professores vai no sentido da prevenção, da antecipação, de actuação antes e não após a infracção da regra, prevenindo o que vai ocorrer, eliminando as causas da indisciplina e criando condições para que o aluno reconheça e aceite as normas voluntariamente, (Oliveira 2001).

Importa também salientar que o aluno E referiu ainda, “para além de mandá-lo para o banco, escrevia um recado na caderneta para os pais”, tendo os restantes alunos afirmado que também fariam o mesmo. Assim, na perspectiva da nossa amostra, a comunicação para os pais dos comportamentos indisciplinados dos alunos, daria um contributo positivo na correcção desses mesmos comportamentos, sendo, por isso, uma atitude que o professor deveria adoptar.

Importa ainda salientar que os dois alunos que demonstram comportamentos, por vezes, de indisciplina, referiram que se na comunicação

que o professor faz para o encarregado de educação for referenciada alguma atitude de desrespeito pelo professor, os pais reagem de maneira mais severa. Contudo, se for apenas mencionada falta de atraso, pouco interesse nas tarefas da aula ou desacatos com os colegas, os pais já reagem de forma “mais tranquila e já não me chateiam tanto”, referiu o aluno D. Porém, os restantes alunos da amostra, que demonstram comportamentos exemplares, sublinharam que nos seus casos qualquer recado na caderneta, seja de desrespeito ao professor, aos colegas ou às regras, é motivo de repreensão por parte dos pais. Assim, embora não possamos tirar conclusões generalizáveis, uma atitude dos encarregados de educação mais presente, atenta e exigente parece desenvolver nos educandos formas de estar mais apropriadas. Fica realçado, mais uma vez, o papel da família, nomeadamente dos pais, no desenvolvimento de atitudes responsáveis, e na construção de uma postura adequada, dos filhos, perante a escola e a sociedade.

CONCLUSÕES

O tema do nosso estudo centrou-se na perspectiva dos alunos em relação à ocorrência de comportamentos de indisciplina na escola, em geral, e na Educação Física, em particular.

Partindo das representações dos alunos, procuramos identificar e analisar os comportamentos de indisciplina predominantes, os alvos a que se destinam, assim como as estratégias de prevenção e remediação mais pertinentes.

A concretização dos objectivos propostos para este estudo dependia, em larga medida, da capacidade da entrevista para recolher os dados com fiabilidade e rigor. Acreditámos que, no essencial, esse objectivo foi cumprido.

Conceito de Indisciplina

Relativamente à definição de indisciplina, os alunos demonstraram possuir uma concepção concreta e clara do conceito, referindo os principais

âmbitos em que ela ocorre, nomeadamente, no desrespeito pelas regras, pelo professor e pelos colegas.

Os alunos conferiram, aos comportamentos de desrespeito pelo professor e pelas regras estipulados pelo mesmo, o estatuto de mais graves no processo de aprendizagem.

Comportamentos de Indisciplina

Na enumeração de comportamentos de indisciplina, os alunos referiram predominantemente, os comportamentos dirigidos ao professor, nomeadamente a desobediência e o desrespeito pelo mesmo, como também referiram os comportamentos dirigidos à actividade, especificamente, as conversas intempestivas, o desrespeito pelo material e a modificação na tarefa.

Por outro lado, não reconheceram os alunos dispensados, como responsáveis por comportamentos de indisciplina.

É também de salientar que foram inexistentes as referências aos comportamentos dirigidos aos colegas, que se materializariam em grosserias, condutas perigosas, entre outros.

Relativamente aos comportamentos predominantes na aula de Educação Física, a amostra foi unânime ao referir que a actividade é o principal alvo dos comportamentos, nomeadamente através de conversas intempestivas, de modificação da tarefa e desrespeito pelo material.

As Causas dos comportamentos

Quanto às causas para os comportamentos indisciplinados, os alunos referiram a vontade de chamar a atenção, por falta de acompanhamento em casa; a estipulação, pouco clara, de regras e normas; a realização de tarefas pouco interessantes e a atitude do professor, em situações anteriores de comportamentos de indisciplina, como os principais impulsionadores para as atitudes inadequadas.

Estratégias de Prevenção

Constatámos que, no âmbito das estratégias de prevenção, os alunos da nossa amostra referiram a introdução de actividades interessantes, criativas e inovadoras, a responsabilização dos alunos nas tarefas da aula, o reforço dos progressos e dos comportamentos positivos, bem como a estipulação, no início do ano lectivo, de regras claras e de uma postura firme por parte do professor, como técnicas eficazes para a prevenção de comportamentos de indisciplina.

Atitude do Professor

Relativamente à atitude do professor face a um comportamento de indisciplina, os alunos referiram a punição com castigo como a melhor solução, acompanhada de participação, na caderneta, ao Encarregado de Educação e ao Director de Turma.

Contudo, reconheceram também que para além de castigar o aluno é necessário que os professores sejam também capazes de explicar aos alunos as consequências dos seus comportamentos, desenvolvendo, desta forma, competências de autocontrolo.

SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Neste trabalho ficou patente que a complexidade do fenómeno da indisciplina na escola, em particular na aula de Educação Física, não se compadece com perspectivas reducionistas.

Ao tentarmos apontar orientações para futuras pesquisas, pretendemos somente adiantar uma indicação genérica de questões que, na continuidade da nossa pesquisa, seriam interessantes aprofundar.

Desta forma, utilizar uma amostra de alunos mais ampla, significativa e em contextos educativos diferentes, constituiria uma mais-valia para a investigação.

Por outro lado, estudos centradas em contexto de aula, ao vivo, com a presença do investigador recorrendo a tecnologia de gravação de imagens, e recorrendo aos alunos no momento e/ou *a posteriori*, para discorrerem/analisarem sobre as práticas docentes ao nível das estratégias utilizadas, interacções com os alunos e procedimentos disciplinares mais pertinentes, permitiria um conhecimento mais claro do quadro conceptual dos alunos sobre a temática da indisciplina. O empenho e o rigor que uma investigação desta natureza exige, seriam, certamente, compensados pelo contributo pertinente que dariam para o enriquecimento desta temática.

3.2 ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

A actividade do professor não se pode limitar à relação que estabelece com os alunos na sala de aula. Esta deve ser ampliada a toda a comunidade escolar, devendo o professor ser um elemento activo que procura identificar-se com a escola e com o projecto educativo da mesma. Esta área de desempenho engloba, assim, todas as actividades não lectivas realizadas, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar.

3.2.1 Integração na Comunidade Educativa

Não esquecerei o primeiro dia que entrei na escola, 3 de Setembro de 2010. Uma diversidade de sentimentos foram surgindo em mim, entusiasmo, exaltação e desassossego. Tudo era novo, diferente!

O primeiro contacto com o Professor José Silva, o nosso professor cooperante, foi bastante animador, uma vez que ficou perceptível a sua enorme disponibilidade. Pelos corredores da escola, por onde íamos passando, éramos apresentadas – *“são as professoras-estagiárias que vão trabalhar este ano connosco!”* Da mesma forma, não mais me irei esquecer de uma das suas primeiras referências, *“aqui somos todos iguais, somos todos colegas de trabalho, portanto, deixem o “professor” para lá, tratem todos pelo nome!”*. O objectivo principal era que rapidamente nos sentíssemos como parte integrante da comunidade educativa e não um “apêndice” da mesma. Foi igualmente importante, para o nosso processo de integração, a apresentação ao Director da Escola. Sem dúvida que foi um dos momentos mais marcantes do início do ano lectivo, despoletando, ainda mais, o sentimento de responsabilidade que marcava este ano.

Pelo facto de, na escola, os professores de Educação Física possuírem uma sala de professores junto ao pavilhão desportivo, propiciou que os contactos com os restantes professores da escola fossem efectuados sobretudo nas reuniões, nomeadamente nas reuniões gerais, nas reuniões de

departamento, nos conselhos de turma e em algumas actividades. Contudo, o convívio com os professores do grupo de Educação Física, tornou-se diário e quase permanente, num clima pautado pelo entusiasmo, pela partilha e pela boa-disposição. Assim, muitas vezes, os intervalos entre as aulas constituíram-se como verdadeiros momentos de partilha, em que todos reflectíamos criticamente sobre aspectos do processo educativo e sobre os alunos. Neste processo de integração, muito contribuíram também as assistentes operacionais do pavilhão desportivo, que, sem dúvida desempenharam um papel preponderante para a mesma.

Embora soubesse que as funções do professor vão muito para além das relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, foi nos primeiros dias na escola que tomei, efectivamente, percepção das mesmas. A reunião do departamento de expressões que integrámos, logo no primeiro dia em que chegámos à escola, e a reunião geral efectuada logo de seguida, foram disso um exemplo.

Como refere Silva (2009), o professor, “ (...) além de gestor da aula, tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interacção entre os vários elementos da comunidade escolar, e ainda gestor de interacção com a comunidade. O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem que ser capaz de dar resposta” nomeadamente através “ da interacção entre este, os alunos, pais e comunidade educativa.”

3.2.2 O Grupo de Educação Física

Ao longo do ano, o relacionamento com os professores de Educação Física tornou-se cada vez mais “natural”. O constrangimento que, admito, inicialmente sentia foi-se dissipando, tendo estes professores muito contribuído para esta mudança, pela naturalidade, espontaneidade e simplicidade com que diariamente estabeleciam relação connosco.

As aprendizagens neste âmbito foram inigualáveis. A observação de diferentes posturas, de diferentes “maneiras de estar” na profissão, levou-me, sem dúvida, a ter uma noção clara do caminho que eu queria seguir. Naturalmente, nem sempre aquilo que observava correspondia à imagem do Professor de Educação Física que vislumbrava, nem sempre a postura docente assentava no profissionalismo que tanto ambiciono. Contudo, guardo para mim, sobretudo, os exemplos de dedicação, empenho, disponibilidade, preocupação e entrega que caracterizava grande parte do grupo. Estes, marcaram-me de forma extraordinária, mostrando-me que, embora sejam necessárias muitas horas de trabalho “extra”, muito empenho e paixão por aquilo que se faz, podemos cumprir e honrar o nosso papel de Educadores e Formadores de jovens, preparando-os para o futuro que terão de enfrentar, não nos “limitando” à transmissão dos conteúdos da Educação Física. O nosso papel vai muito além deste último aspecto referenciado, portanto, a nossa atitude deve também acompanhar esse objectivo.

3.2.3 O Papel do Director de Turma

Ao longo deste ano o contacto com o Director de Turma, permitiu-me compreender o seu papel na escola e perceber que este é sobretudo o coordenador de uma equipa de professores. Desempenha assim, a função de coordenação das actuações de cada um dos restantes professores no âmbito da respectiva docência e também a articulação e mediação entre essa actuação e os restantes actores envolvidos no processo educativo, nomeadamente os alunos e os encarregados de educação. Estas duas funções situam-se assim na interface entre duas áreas de intervenção, a docência e a gestão, tendo por isso uma importância fundamental para o equilíbrio de todas as forças que intervêm no processo educativo e na ligação às famílias dos alunos. Assim, compreendi que, neste momento, o Director de Turma é uma peça fundamental para a imagem da escola, sendo como que um “relações públicas” da mesma. Desta forma, é muito importante que os professores que

desempenham este cargo sejam bons comunicadores, sendo também capazes de estabelecer relacionamentos harmoniosos com os encarregados de educação.

Ao longo do ano percepcionei, também, todas as dificuldades inerentes ao seu papel, nomeadamente nesta relação com os encarregados de educação que, nem sempre se revelou “serena”. A preocupação, empenho e disponibilidade de uns, contrastou com o desleixo e leviandade de outros. De um lado temos um conjunto de encarregados de educação que são gratos ao Director de Turma, pela dedicação no processo educativo dos educandos, do outro temos pais que se incomodam com os “recados na caderneta” e com os contactos que o Director de Turma tenta estabelecer. Ao invés de caminharmos para um futuro em que os valores do respeito, da educação, da fomentação de responsabilidades são exaltados, estamos a enveredar por uma sociedade assente em princípios de desleixo, que pelo percepcionado ao longo do ano, advêm sobretudo da família e não da Escola, família essa que deveria ser a primeira “organização” a primar pela exaltação desses mesmos valores.

Relativamente às tarefas do Director de Turma, para além dos Conselhos de Turma se terem constituído como um verdadeiro “laboratório” onde pude prestar uma enorme atenção ao trabalho desenvolvido, tive também oportunidade de acompanhar e perceber melhor a pluralidade das suas funções, através de diversos contactos estabelecidos com esse propósito. Desta forma, a organização do dossier de turma, os procedimentos a adoptar ao nível das provas de recuperação, as formas de contacto com os encarregados de educação e a burocracia relacionada com as questões das faltas, foram alguns dos pontos que fomos analisando. Este contacto mais directo permitiu-me consciencializar para a diversidade de tarefas que estão sob a responsabilidade deste Professor, dando um contributo importante para que, no futuro, seja também eu capaz de desempenhar esta função.

3.2.4 As Actividades do Plano Anual

Logo nos primeiros dias em que chegámos à escola e analisámos o Plano Anual de Actividades (anexo 2) um aspecto sobressaiu de imediato: a diversidade de actividades contempladas. Desta forma, ficou de imediato decidido que, enquanto núcleo de estágio, ficaríamos responsáveis pela organização do torneio interturmas de Voleibol e de Futebol, como também a preparação de uma actividade para as comemorações do dia do Agrupamento a 26 de Março. Até à preparação e organização das actividades sob a nossa responsabilidade, participámos em todas as outras dinamizadas pelo grupo de Educação Física. Por vezes, a participação reduzida de alunos em algumas das actividades, levou-me a constatar que é preciso um maior investimento nas campanhas de divulgação das actividades na escola, assim como a fomentação, por parte dos professores, junto dos seus alunos dos benefícios da participação nas mesmas.

A responsabilidade de concepção do torneio interturmas de Voleibol, constituiu-se como a primeira experiência em organização de actividades. A concepção, o planeamento, a organização e avaliação estiveram a cargo do núcleo de estágio tendo a realização da mesma, contado com a colaboração de outros professores do grupo. Sem dúvida que ambas as actividades me enriqueceram bastante, permitindo uma aprendizagem e crescimento numa área ainda não muito explorada: a organização de eventos desportivos.

Contudo, um desafio muito maior aproximava-se....

A actividade para o Dia do Agrupamento, o Peddy-Paper Multidisciplinar, pressupunha a delineação de uma estratégia que permitisse a participação dos alunos desde o Jardim de Infância até ao 2º ciclo do Ensino Básico. Ao todo, cerca de 300 alunos estariam na escola para participar na “nossa” actividade. Que enorme desafio! A necessidade de englobar os alunos do Jardim de Infância e do 1º ciclo apresentou-se, logo à partida, como uma dificuldade, que apesar de aparentemente visionarmos difícil de transpor, conseguimos

ultrapassar com toda a propriedade. Estabelecemos, contudo, que estes alunos se fizessem acompanhar por um responsável, que os auxiliaria na realização das diferentes tarefas.

Uma pluralidade de tarefas teve de ser cumpridas, sendo necessário assegurar, ainda, a articulação com as restantes disciplinas. Elaboramos, pormenorizadamente, o regulamento da actividade (anexo 3), as fichas de inscrição, os percursos e as actividades a desenvolver em cada estação. Tendo em conta as diferentes etapas escolares visadas pela actividade foi necessário proceder à estruturação de tarefas de acordo com o escalão etário dos alunos. Desta forma procuramos que o nível de complexidade de cada tarefa estivesse adequado, nem demasiado fácil, nem demasiado difícil, perspectivando sempre que o objectivo destas actividades se centrasse no divertimento dos alunos, sem contudo esquecer de lhes ensinar algo de novo. O Peddy-Paper contou com 24 estações, onde os alunos realizavam um desafio prático e um desafio teórico. Para a elaboração dos desafios teóricos solicitamos a colaboração dos vários grupos disciplinares.

Todas as tarefas elaboradas, desde a angariação de patrocínios à preparação do espaço exigiram-nos tempo, dedicação e muita perseverança.

Tínhamos previsto que as diversas estações se distribuíssem por todo o espaço da escola, permitindo assim, a toda a comunidade educativa observar o desenrolar da actividade.

Estávamos todos bastante entusiasmados, motivados e determinados mas, algo estava fora do nosso controlo....

... as condições climáticas! Três dias antes da realização do evento, a meteorologia apontava para uma sexta-feira chuvosa. Nova reestruturação da actividade com a redefinição das estações, para se adaptarem ao espaço do pavilhão desportivo. Fica mais uma vez expressa a capacidade que o Professor necessita de, rápida e eficazmente, se adaptar.

O dia da actividade foi, naturalmente aguardado, sobretudo por nós estagiárias, com muita ansiedade e nervosismo. Pela dimensão humana que

acarretava, a escola estava de “olhos postos” nesta actividade e o sucesso da mesma era, quase, um imperativo.

Para a operacionalização das 24 estações, contámos com a colaboração de vários docentes e assistentes operacionais, que foram responsabilizados por uma estação. Assim, informámos, atempadamente todos os responsáveis pelas estações das funções a desempenhar, facultando-lhes parte do material que iriam utilizar, nomeadamente, o regulamento da actividade e as fichas de cada estação em que constavam os desafios teóricos e práticos, para que, no dia, todos estivessem, inteiramente esclarecidos.

Chegou o dia 26 de Março e, após uma longa noite de montagem das estações e de preparação de todo o material, começaram a chegar à Escola e ao Pavilhão Desportivo todas as crianças para o “nosso” evento. A alegria, o entusiasmo, o alvoroço e a exaltação presente em cada criança mais ansiedade despoletava em mim!

... 3, 2, 1, podem começar!

Quando o sinal sonoro soou dando início à actividade, cerca de 300 crianças, 40 professores e 15 assistentes operacionais, encontravam-se no Pavilhão Desportivo. A função de coordenação geral incumbida ao núcleo de estágio possibilitou-nos uma constante movimentação por todas as estações, de forma a resolvermos algum imprevisto de momento. Foram três horas de actividades e convívio, com muita alegria e boa-disposição “à mistura”, evidenciada por todos.

No final, alunos e professores eram unânimes: a actividade tinha sido um sucesso! Não poderíamos estar mais orgulhosos, foram muitas horas de trabalho investidas neste projecto que foram absolutamente recompensadas pelo resultado final. A opinião expressa em cada avaliação da actividade, quer ao nível dos alunos, dos professores acompanhantes, como também dos professores responsáveis pelas estações, ilustrou a satisfação de todos.

A organização desta actividade foi, sem dúvida alguma, um aspecto fulcral deste ano lectivo, pela importante contribuição que deu para o meu desenvolvimento pessoal e humano.

Se os professores do grupo de Educação Física cedo perceberam o empenho e dedicação que, enquanto núcleo de estágio, colocávamos em cada actuação nossa, após esta actividade, a restante Comunidade Educativa atribuiu-nos valor e reconhecimento, que ficam expressos no excerto da Acta da reunião do Departamento de Expressões.

“Deu-se continuidade à reunião com o segundo ponto da ordem de trabalhos: a avaliação da actividade do “Dia do Agrupamento”. O coordenador recordou que o plano sofreu várias alterações devido ao mau tempo. Referiu ainda que a actividade realizada no ginnodesportivo da escola esteve a cargo e organização das professoras estagiárias, Manuela Costa e Inês Oliveira. O departamento considerou que a actividade teve muito sucesso e que as estagiárias referidas efectuaram um excelente trabalho. (...) esta acção teve sucesso e deve repetir-se.”

Também em Conselho Pedagógico o trabalho desenvolvido com esta actividade, foi reconhecido, bem como o papel que a mesma teve para uma articulação sócio-cultural dentro do Agrupamento. De facto, esta foi a única actividade que reuniu os alunos das duas Escolas do Agrupamento, e, uma vez que a população da Escola Primária é, sobretudo, de origem cigana, a actividade propiciou uma interacção cultural entre todos os “grupos” de alunos.

Contudo, mais importante do que este “reconhecimento público”, foi o sentimento que vigorava em nós de que tínhamos cumprido com os objectivos delineados pela Escola: desenvolver uma actividade que envolvesse todo o Agrupamento Escolar, e que, ao mesmo tempo, promovesse uma articulação horizontal (entre as disciplinas) e vertical (entre os anos de escolaridade). A tudo isto juntámos ainda os “ingredientes” necessários para termos um ambiente que exaltou valores desportivos como a cooperação, a entreaajuda, a competitividade e a festividade!

3.3 ÁREA 3 – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

3.3.1 O Meio Envolvente

A análise ao meio envolvente da Escola assume bastante relevância para o processo educativo, uma vez que faculta, também, um contributo preponderante para o conhecimento dos nossos alunos, possibilitando uma adequação da matéria ao contexto cultural em que estamos inseridos. Desta forma, o trabalho desenvolvido neste âmbito revelou-se uma mais-valia ao longo do ano lectivo.

A escola onde decorreu o Estágio Profissional insere-se num meio urbano em mudança. Em 1998, quando foram inauguradas as suas instalações definitivas, nas proximidades, apenas existia a Igreja da Areosa e o Sport Club da Cruz, ainda hoje parceiros por excelência. Pela proximidade ao Bairro de São João de Deus, o corpo de aprendizes da escola era sobretudo proveniente deste Bairro, que durante muitos anos foi considerado um dos mais problemáticos do Grande Porto. Assim, esta era uma escola com projecto TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária, em que as preocupações fundamentais inerentes a este projecto se prendiam com as dificuldades e problemas da comunidade, nomeadamente a desvalorização do papel da escola pelos encarregados de educação e pelos alunos, a falta de envolvimento de muitas famílias, que viam a escola como um depósito para as crianças, o desinvestimento dos alunos nos assuntos escolares, a falta de assiduidade de alguns alunos e a conflituosidade entre os mesmos. Actualmente, o projecto sofreu já várias alterações, uma vez que os objectivos anteriormente definidos foram superados, estando a escola a caminhar para a Autonomia Pedagógica, desenvolvendo um novo projecto Teip assente em três novos pilares: a sustentabilidade do sucesso educativo, a formação dos recursos humanos do Agrupamento e a interacção com a comunidade.

Assim, a demolição do Bairro São João de Deus e a construção de novos pólos habitacionais em redor, têm propiciado a integração de um novo quadro discente. Contudo, importa salientar que, como em outras escolas do

país, alguns dos problemas são ainda hoje, persistentemente, combatidos, embora os grandes objectivos agora se prendam com a sustentabilidade do processo educativo e com a interacção com a comunidade. Actualmente, a maioria dos alunos provém de famílias de classe média/baixa, que revelam algum interesse pelo percurso escolar dos seus educandos. A escola recebe ainda alunos provenientes dos PALOP e do Brasil, e de países cuja língua materna não é o Português, sendo que muitos destes alunos vêm de situações escolares confusas, com um nível de exigência muito baixo.

Presentemente, a escola pode contar com uma diversidade de parceiros que outrora não podia, sendo este um aspecto essencial para a melhor integração do Agrupamento na Comunidade Educativa.

3.3.2 Interacção com a Comunidade

A escola deve ser, cada vez mais dinâmica, interactiva e aberta à comunidade, em oposição à escola do passado, mais fechada em si mesmo. Assim, com as diversas transformações sociais, a educação de hoje implica que existam interacções fortes entre a escola, o meio e a sociedade.

Enquanto professora-estagiária, este foi também um aspecto para o qual me fui sensibilizando ao longo do ano. Assim, procurámos, promover sinergias entre a comunidade e a escola, tendo sido, para isso, utilizadas algumas estratégias.

Para a cerimónia de entrega de prémios do Torneio Inter-turmas de Voleibol, convidámos um ex-jogador do Académico de Espinho e treinador das camadas jovens, permitindo, assim, o envolvimento dos alunos com uma referência desportiva. Sem dúvida que esta estratégia despoletou uma enorme curiosidade em todos os alunos, mesmo naqueles que não tinham participado no torneio, que culminou com uma presença “maciça” de alunos no dia da entrega de prémios. Da mesma forma, o contacto com atletas de referência, promove também, um envolvimento dos jovens com o Desporto, podendo despoletar o interesse dos mesmos, pela modalidade.

Da mesma forma, para a cerimónia protocolar de entrega de prémios do Corta-Mato Escolar, convidámos uma ex-aluna da Escola, promovendo, por um lado, o envolvimento com a comunidade e, por outro, permitimos que a Escola, com este tipo de iniciativa, se mantenha a par do percurso escolar dos alunos que já a frequentaram.

Por outro lado, o Peddy-Paper Multidisciplinar, promoveu também uma interacção interessante com a Comunidade. Perseguimos este objectivo através do trabalho desenvolvido para angariação de patrocínios, junto dos parceiros comerciais da escola, nomeadamente através do envolvimento de espaços comerciais que circundam a mesma. Da mesma forma, o grande objectivo da actividade e a natureza da mesma propiciavam uma interacção permanente com a Comunidade Educativa. Os diversos contactos estabelecidos com o 1º ciclo, a solicitação de material para algumas actividades, assim como de questões que estivessem adequadas para os distintos níveis de escolaridade, a partilha de opiniões, nomeadamente das actividades que propusemos, com o intuito de percebermos a pertinência das mesmas, sobretudo junto dos mais “pequeninos”, proporcionaram uma, manifesta, riqueza de interacções. O excerto da reunião do Departamento de Expressões transpõe o exposto anteriormente.

*“ (...) ainda relativamente ao Peddy-Paper, o departamento de expressões concordou que a actividade teve muito sucesso, **proporcionando um excelente e activo envolvimento de toda a comunidade escolar**”*

3.3.3 Encarregados de Educação e a Educação Física

Enquanto professora-estagiária, ao longo do ano, por vezes transpareceu-me alguma da desvalorização que tem sofrido a disciplina de Educação Física, nomeadamente pelos alunos, pais e também por professores de outras disciplinas. Os encarregados de educação, na maioria das vezes, não conhecem os conteúdos, os objectivos e a importância da actividade física para o processo de desenvolvimento dos filhos, e, por isso, não lhes colocam

as mesmas exigências que para as restantes disciplinas. Desta forma, acredito, são transmitidos valores, errados, aos jovens, encarando também estes a Educação Física como se fosse uma disciplina “secundária”.

Assim, é necessário que, enquanto Professores, sejamos capazes de promover um maior envolvimento da comunidade escolar, nomeadamente os encarregados de educação com a disciplina de Educação Física, não como forma de justificar a sua inclusão nos currículos escolares, porque efectivamente não necessita, mas como forma de os “despertar” para o papel essencial da mesma na formação das crianças e dos jovens.

Por outro lado, se nas restantes disciplinas, com a realização dos testes e fichas de trabalho, os encarregados de educação vão acompanhando o percurso dos seus educandos, na Educação Física, muitos recebem apenas informações no final do período. Assim, no sentido de fomentarmos um maior interesse dos pais com a Educação Física, é, na minha perspectiva, importante que se promova também uma maior comunicação ao longo do ano lectivo. Nesse sentido, logo no 1º Período, enviámos para os encarregados de educação uma avaliação intermédia dos seus educandos, nomeadamente em termos de conteúdos avaliados e atitudes demonstradas, permitindo assim um conhecimento, por parte dos pais, sobre a posição actual dos seus educandos no processo de ensino-aprendizagem, (anexo 4). O documento foi também elaborado com o intuito de que os alunos reflectissem sobre o seu processo educativo, repensando, de igual forma, no rumo que pretendiam continuar a traçar.

3.4 ÁREA 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Esta área engloba as actividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional.

*“ O segredo de parecer que se sabe é estar o tempo todo a aprender”
(Desconhecido)*

3.4.1 Ténis de Mesa e Badminton... e agora?!

Tenho, ainda, presente o sentimento experienciado no momento em que tomei conhecimento do plano curricular proposto pelo grupo disciplinar de Educação Física para a turma que iria leccionar. A exaltação por observar que o mesmo contemplava uma riqueza enorme de disciplinas do Atletismo, contrastou com a insegurança de ver referenciadas as modalidades/conteúdos de Ténis de Mesa e Badminton. O meu primeiro pensamento, admito, reportou-me logo para o facto de não ter experienciado estas modalidades na faculdade e, portanto, pensei, como poderia estar eu preparada para tal desafio.

Procurei, desta forma, recolher diversas informações que me possibilitassem uma familiarização às modalidades e, sendo o Ténis de Mesa a primeira a ser leccionada, aprender rapidamente era um imperativo. Neste campo, contámos também com a “preciosa” ajuda de um dos professores do grupo de Educação Física, responsável pelo Desporto Escolar no âmbito do Ténis de Mesa e com uma experiência enorme na modalidade. A sua humildade e disponibilidade proporcionou-nos momentos de convívio e aprendizagens inigualáveis. A experiência profissional do nosso Professor Cooperante, constituiu-se também aqui como um marco fundamental, uma vez que nos permitiu uma reflexão constante sobre as estratégias de aprendizagem, sobre exercícios, material e sobre a própria organização da aula e dos alunos.

Contudo, percebi também que as aprendizagens efectuadas na Faculdade no âmbito de todas as outras modalidades e em outras disciplinas, foram essenciais para que, agora, conseguisse enfrentar este desafio. Assim, compreendi que a base de conhecimento que a abordagem a todas as outras modalidades me proporcionou foi muito importante para que este ano, mesmo não tendo um contacto prévio com as modalidades de Ténis de Mesa e de Badminton, fosse capaz de desenvolver esquemas de acção e orientar a minha aprendizagem nestas áreas. Sem dúvida que vejo como francamente positiva a inclusão, no novo plano de estudos da Faculdade, de modalidades como o Badminton e a Dança, contudo, não nos podemos esquecer que o mundo está constantemente em mudança e que todos os dias surgem novas modalidades e novos desafios desportivos aos quais, inevitavelmente, devemos procurar dar resposta. **Por isso, consciencializarmo-nos de que é fundamental um investimento contínuo em nós próprios que permita um desenvolvimento profissional permanente, é, por isso, urgente.** Não podemos assim, ficar reféns dos ensinamentos adquiridos ao longo do nosso processo de formação inicial, mas, antes pelo contrário, devemos, insistentemente, procurar novos desafios que contribuam para o nosso enriquecimento e para o nosso desenvolvimento, profissional e humano.

Neste ano, a motivação, o empenho e entusiasmo dos alunos, sobretudo com o Ténis de Mesa, aliado às excepcionais condições da Escola para a sua leccionação, contribuíram para uma mudança, significativa, na minha concepção sobre a modalidade e, no futuro, sentir-me-ei, verdadeiramente, motivada se “desfrutar” da oportunidade de a voltar a leccionar.

3.4.2 Projecto de Formação Inicial vs Relatório Final do Estágio Profissional. Da intenção à concretização!

As aprendizagens ao longo deste ano de Estágio Profissional, assumiram-se de facto como, extraordinariamente, importantes para o meu crescimento profissional e humano. Se no início do ano lectivo, os medos e as

dúvidas eram muitas, hoje vigora a certeza e a confiança de que a “missão foi cumprida”. A satisfação de que tudo fiz para que este fosse, de facto, um ano ímpar no meu processo de formação. As vivências e saberes proporcionados, constituíram uma mais-valia para o meu processo de formação inicial, que está prestes a terminar. Contudo, neste ano foi, também, para mim perceptível o quão necessário e importante é que o Professor procure constantemente, novos saberes, novas perspectivas, novos entendimentos, permanecendo, portanto, num estado de formação permanente.

Da mesma forma, o acto reflexivo adquiriu uma nova importância. Percebi que só com uma apreciação crítica, activa, persistente e cuidadosa sobre aquilo em que se acredita ou que se pratica, é que podemos, verdadeiramente, *Ser Professores*. É neste sentido que eu quero caminhar! Ao longo deste ano, foi esta prática reflexiva, que fomos desenvolvendo, que me permitiu ser capaz de analisar e enfrentar os problemas que se colocavam diariamente. Ao fornecer a oportunidade de se poder voltar atrás e rever os acontecimentos e as práticas, pudemos compreendê-las muito melhor e, muito importante, aprender com elas. Estou também consciente que necessito, ainda, de melhorar a minha capacidade de reflexão, para que possa ser uma Professora Reflexiva, porque, estou consciente que **não basta procurar soluções lógicas e racionais, é preciso uma “imersão” cuidada nos sentidos e razões da nossa prática, num estado permanente de questionamento**. Assim, só através de uma “visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estamos a trabalhar”, se poderá, efectivamente, proceder a uma alteração de crenças, que se poderão revelar fundamentais no processo educativo. (Thompson, 1992, cit. por Silva 2009). **Desta forma, tornar-nos-emos agentes do nosso próprio desenvolvimento profissional.**

Neste âmbito, não poderia deixar de referenciar, a importância que assumiu o trabalho desenvolvido no âmbito de um problema decorrente do processo de ensino-aprendizagem. Ao dar “voz” aos alunos fui capaz de perceber, reconhecer e valorizar aspectos fundamentais no processo educativo. Sem dúvida, os alunos “abriram uma porta” no meu interior, que me

fez questionar sobre diversos aspectos da minha forma de “ser e de estar” no ensino. Embora, cedo, a teoria me tivesse despertado para a importância fundamental da prevenção dos comportamentos de indisciplina, este ano de prática, permitiu-me um confronto com essa necessidade e uma constatação do seu real valor.

Por outro lado, considero também como muito importante a elaboração, no início do ano, do PFI, uma vez que me permitiu realizar uma introspecção e perceber quais os aspectos em que necessitava evoluir. Este projecto partiu da minha percepção sobre o estado actual em que me encontrava, nomeadamente em termos de conhecimentos, capacidades, dificuldades e crenças, sendo por isso construído a partir de um esforço de auto-avaliação e de interpretação das exigências colocadas. Da mesma forma, também o Relatório Final, elaborado agora no final do ano, desempenha um papel essencial, dando-me a possibilidade de voltar a reflectir sobre todas as decisões e formas de actuação, e, inclusive, sobre as próprias reflexões e análises que elaborei. Assim, a elaboração deste Relatório de Estágio baseou-se no processo de investigação/acção/reflexão desenvolvido ao longo deste ano. Considero-o, também a ele, um “motor” para o meu desenvolvimento profissional.

Porém, o contributo, inegável, deste ano de Estágio deve-se também, em grande medida, à equipa – Núcleo de Estágio, professor cooperante e colega de estágio. Embora já o tendo expressado, anteriormente, não posso e não quero deixar de o voltar a referir, neste ponto de Desenvolvimento Profissional. **A partilha de experiências, crenças, conhecimentos, valores e atitudes, fizeram deste um momento de excelência de formação e reflexão.** Por isso mesmo:

Obrigada Zé, pelo empenho nesta minha caminhada, por todos os caminhos que me fizeste “trilhar”, por todas as portas que me fizeste querer abrir. Ensinaste-me que “a corrida para a excelência, não tem linha de chegada”⁴, mostrando-me, assim, que posso ambicionar a competência profissional, mas que será sempre uma luta diária;

⁴ Autoria de David Rye

Tu, Nelinha, ensinaste-me a querer chegar mais longe, da forma mais perfeita possível; ensinaste-me que mais rápido nem sempre significa melhor e que por muito que o caminho possa ser difícil, “nós conseguimos”. Fizeste-me compreender a sabedoria das palavras de Schwab, *“Quando um homem impõe um limite àquilo que irá fazer, ele impõe um limite àquilo que pode fazer”*. Obrigada! És responsável por uma parte significativa do meu progresso, humano e profissional.

3.4.3 Os Primeiros serão sempre especiais!

Não poderia terminar este Relatório de Estágio, sem mencionar aqueles que também muito contribuíram para que este ano fosse, indubitavelmente, um ano de crescimento e desenvolvimento, profissional e humano. Aqueles que despertaram em mim um permanente sentimento de investigação e de reflexão, fazendo-me compreender as palavras de Píndaro,

*Não creias, alma querida, na vida eterna:
Mas esgota o campo do possível!*

Os mesmos que me motivaram, todos os dias, para elaborar o melhor “plano” para maximizar o processo educativo, procurando, incessantemente, pelas melhores estratégias para que, das aulas, resultassem aprendizagens significativas. Em todas as alturas, mesmo naquelas em que as suas atitudes menos pertinentes e os seus comportamentos de indisciplina me fizeram, quase, esmorecer. Esses mesmos que me mostraram que todo o trabalho em prol de um ensino de qualidade, não é em vão – Os meus alunos!

As experiências ao longo deste ano lectivo, proporcionadas pela minha turma, constituem-se como uma mais-valia no meu processo de formação. As dificuldades de cada um, as formas de ser e de estar tão próprias, permitiram perceber o quanto é duro e trabalhoso, mas gratificante, o caminho da Educação. Despoletar, cada um dos meus alunos, para a magnitude do

Desporto, de forma geral, e para a Educação Física, de modo mais particular, foi um dos meus propósitos ao longo do ano. Nem sempre esta foi uma tarefa fácil! Por vezes, os fracos níveis de motivação que alguns alunos apresentavam faziam-me duvidar dos objectivos que tinha colocado. Contudo, cada sinal de melhoria e de maior interesse acalentava-me. **Hoje, embora sinta que “cumpri a missão”, sei também que muito haveria para fazer. Muito poderia ser concretizado para elevar, mais ainda, as potencialidades de cada um para que chegassem “Mais Rápido, Mais Alto e Mais Forte!”**. Sobretudo para que cada um deles compreendessem que mais do que um lema olímpico este deve ser um lema para a vida!

Sem dúvida que foram os meus alunos que, agora, me fazem acreditar e sentir que já estou, tão perto, do lado que tanto ansiava. Foi esta experiência tão enriquecedora que me faz desejar, ainda mais, um futuro profissional nesta área. Permitam-me, por isso: **Muito obrigada, a cada um de vocês!**

4. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”

(Fernando Pessoa, 1981)

É inquestionável. Este ano de formação representou um ponto essencial para o meu desenvolvimento profissional e humano. Foi, assim, o culminar de quatro anos de formação académica em busca de um sonho que agora parece querer chegar!

Não me consigo abstrair da nostalgia que me invade neste momento. Sentada à mesa da secretária que tantas horas de trabalho “testemunhou”, consigo sentir, quase com a mesma intensidade, a diversidade de sentimentos que experienciei ao longo do ano. O entusiasmo, o nervosismo e a ansiedade dos primeiros momentos, o desalento de outros, que, por vezes teimava em aparecer, sendo rapidamente envolto no ânimo, na alegria e na vontade que, sobretudo, marcaram este ano. E agora? Agora saudade e inquietação. Porque tudo passou e não mais voltará. Mas a dúvida insiste também e, mais uma vez, em aparecer. A mesma incerteza que durante todo o ano me fez procurar pelas melhores estratégias, pelas tarefas de aprendizagem mais pertinentes e pelas palavras certas para “chegar” aos alunos. Olho para trás e tento perceber se terei sido capaz de fazer chegar aos meus alunos, em cada aula, aquilo que de mais fascinante existia em cada modalidade. Tudo fiz para que assim fosse! Contudo, sei também que o “meu” melhor muitas vezes não chega. Não tenho dúvidas que também errei, mas acalenta-me saber que nesses momentos, através da reflexão e da partilha, consegui dar “um passo em frente” para o meu aprimoramento. Não consigo imaginar o Estágio Profissional de outra forma que não esta que eu experienciei, num ambiente francamente enriquecedor, a todos os níveis, pautado pela exigência mas também pela compreensão.

Ao longo deste ano, aprendi também a valorizar duas palavras: investimento e reflexão. Hoje e olhando para o futuro, classifico-as mesmo como “palavras mágicas”, sei que serão preponderantes, da mesma forma que foram neste ano. Investir no planeamento, investir no processo de ensino-

aprendizagem, investir, permanentemente, no meu desenvolvimento profissional. **Investir em nome dos alunos, para que das aulas surjam aprendizagens significativas. Da mesma forma, o acto reflexivo constituiu-se como um “motor” fundamental ao longo de todo o ano.** Foi a reflexão a principal impulsionadora para que conseguisse passar para o lado de Professora, aquela que já referi anteriormente, que rema contra a maré das contrariedades, não se deixando levar pela leviandade ou pela imprudência, mas que procura, constantemente, o seu aprimoramento, tornando-se ela própria, uma peça fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Foi também um ano marcado pela transição, nem sempre fácil, aluno-professor. **Esta confrontação constante permitiu-me de igual forma, crescer, aprender e evoluir, dando um contributo único, rumo à competência pedagógica que tanto ambiciono.** Da mesma forma, a confrontação com a realidade do ensino que este ano me proporcionou, levou-me a procurar uma diversidade de soluções para os diferentes problemas que foram surgindo. Assim, à racionalidade teórica que fui construindo ao longo destes anos de formação inicial, tive a possibilidade de juntar também a racionalidade técnica, deste ano de prática, tendo por isso criado promissoras expectativas em relação ao meu desempenho futuro como professora de Educação Física.

Ir mais além! É sobretudo esse o sentimento que trago dentro de mim, neste momento em que o meu processo de formação inicial está prestes a ser concluído. Mas sei também que terei que aprender permanentemente, para que todos os sonhos que tenho dentro de mim possam se tornar realidades diárias! Assemelhar-me, como refere Bento (2006), aos poetas que **“cuidam da pessoa de fora para aumentar a medida, a grandeza, a elegância e a expressão da pessoa de dentro. Que no corpo dos seus alunos (...) visam incorporar e concretizar a beleza, pelo acrescento das próteses das habilidades, pelo aprimoramento e harmonia dos gestos, das atitudes e dos seus actos, pela melhoria dos comportamentos, pela transmissão de normas, exigências, princípios e ideais de conduta e de relacionamento”**. Nunca me “limitar” à transmissão dos conteúdos da Educação Física, mas

procurar, sobretudo, a formação integral dos jovens, para que também eles sejam capazes de, no futuro, enfrentar os desafios de forma autónoma e responsável. Da mesma forma, como afirmei nas expectativas iniciais, pretendo também, à semelhança deste ano, assumir a responsabilidade de poder ser um elo fundamental entre os jovens e o desporto, assumindo um papel essencial na promoção de hábitos de actividade física, despertando assim os meus alunos para a grandeza do Desporto.

Neste momento, prestes a terminar este Relatório de Estágio, importa referenciar, mais uma vez, a riqueza extraordinária deste ano. Sem dúvida que muito mais poderia ter sido aqui referido, contudo, acredito residirem neste relatório, os aspectos essenciais decorridos ao longo do ano.

Sei que, durante a realização do mesmo, posso, por vezes, ter dado espaço, talvez demasiado, à emoção, tornando-o muito intimista; contudo, acredito que só assim fui capaz de espelhar, verdadeiramente, a magnificência que todo este ano lectivo representou para mim. De outra forma, seria um relatório de qualquer outro que não eu e, sem dúvida, isso era tudo que não desejava. Permitam-me por isso terminá-lo deixando mais uma vez que a emoção se manifeste, sobre este ano que foi, de facto, ímpar e excepcional para a minha formação:

Um bem-haja ao Estágio Profissional!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, S. A. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina no ensino do Rolamento à frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física*. Porto: S.A. Abreu. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.171-188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica: a perspectiva do orientador de estágio. A. Albuquerque, L. V. Santiago, & N. L. Fumes (Eds.), *Educação Física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras*, 127-138. Maia. Edições: ISMAI/UFAL.
- Almeida, J., Machado, F., Capucha, L. & Torres, A. (1994). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Almeida, M. M. (2009). A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: Estudo da Relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores. Lisboa: M.M. Almeida. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa
- Amado, J. (2001). *A indisciplina e a formação do professor competente*. Consult. 10 Abril 2010, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>.
- Alves, A. I. D. M. (2008). *Supervisão Pedagógica: Da interacção à construção de identidades profissionais – Estudo de Caso*. Universidade Aberta. Departamento de Ciências da Educação. Consult. 10 Maio 2010,

disponível

em

<http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1146/1/Supervis%C3%A3%C3%B3gica.pdf>

- Aquino, J. G. (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. (1995). *O Outro lado do Desporto*. Porto: Campo de Letras: Editores, S. A.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. (2006). *Pedagogia do Desporto*. Documento de apoio. FADEU-UP
- Brito, M. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física - Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Brito, M. (1989). *A Indisciplina nas Aulas de Educação Física: uma análise do problema*. Revista Horizonte. V (30), 208 - 212.
- Caldeira, S.N. & Rego, I.E. (2001). Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC – Campinas, 18 (1), 76-96.
- Cardoso, M. I. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física – a perspectiva do estagiário*. Porto: M. I. Cardoso. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa. Editorial Presença.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

- Costa, H. F. C. (2009). O supervisor e desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada. Universidade Aberta. Funchal
- Departamento de Educação da FCUL (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores. Consult. 10 Maio 2010, disponível em www.Cfcul.fc.ul.pt
- Emonts, M. & Pieron, M. (1988). Analyse des Problèmes de Discipline dans les Classes d' Education Physique. *Revue de V Education Physique*. 28 (1). 33-40.
- Estrela, A. (1984): Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores. I.N.I.C. Lisboa
- Estrela, M. T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 249-271.
- Estrela, M. T. (2002) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Freire, A. M^a. (s/d). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Departamento de Educação. Consult. 10 Dez 2009, disponível em www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf
- Garcia, J. (2006). *Indisciplina, incivilidade e cidadania nas escolas: questões sobre mudança de paradigma*. Educação Temática Digital. Campinas
- Garcia, J. (2009). O que desejam os indisciplinados. IX Congresso Nacional da Educação. Consult 10 Abril 2010, disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/3106_1593.pdf
- Garcia, R.P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 1(1), 33-43.
- Gomes, P.B. & Silva, P. (s/d). Desenvolver o Desporto na Escola. Didáctica do Desporto. Documento de apoio às aulas. FADEU-UP.
- Good, T. & Brophy, J. (1994). *Management I: Preventing Problems Looking in Classroom*. 6th ed. Michigan State University.

- Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Porto: A. Graça. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Griffin, L. M., & Combs, C. S. (2000). Student Teachers' Perceptions of the Role of the Physical Educator. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 71(4), 42-45.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London. Cassell
- Heller, A. (1989). *Sociologia de La vida cotidiana*. Barcelona. Península
- Henkel, S. A. (1991). Teachers Conceptualization of Pupil Control in Elementary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62 (1). 52-60.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Locke, L. (1995). An Analysis of Prospects for Changing Faculty Roles and Rewards: Can Scholarship Be Reconsidered? *Quest Vol.* 47(4). 507-523.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento. *Policy Análisis Archives*, 16 de Agosto, 2002. disponível em <http://prometeo.us.es>.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: Passado e Futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 08, 7-22.
- Martins, V. (2006). Decálogo do Bom Professor. Consult. 10 Março 2010, disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>
- Matos, Z. (1989). Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica. *Pedagogia Escolar*. Documento de apoio.

- Matos, Z. (2009). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário* da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto
- McIntyre, D.J., Byrd & Fox, S. M. (1996). *Field and laboratory experiences*. In J.Sikula et al. *Handbook of Research on Teaching and Teacher Education*, 2nd ed New York: MacMillan.
- Mendes, F. (1995). *A Indisciplina nas Aulas de Educação Física no 6º ano de Escolaridade Contributo para os Estudos dos Comportamentos de Indisciplina do Aluno e Análise dos Procedimentos de Controlo Utilizados pelo Professor*. Porto: F. Mendes. Tese de Doutoramento. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (1998). *A Instrução e a Estrutura das Tarefas no Treino de Voleibol. Um estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação apresentada às provas de doutoramento no ramo de ciências do desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mónica, A., Pereira, N., Carmesim, R., Mouzinho, P., Coutinho, P. & Rodrigues, J. (1999). A Indisciplina em Aulas de Educação Física em Dois Contextos Escolares Diferenciados. *Revista Ludens*. 16 (3), 5-15.
- Oliveira, M^a. T. (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 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Porto: M^a. T. Oliveira. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Oliveira, T. (1993). *O Padrão de Reacção aos Professores de Educação Física aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos*. Porto: T. Oliveira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Pereira, A. N. (s/d). (In)disciplina na aula – uma revisão de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*. Consult. 10 Maio 2010, disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a13.pdf
- Pereira, F.M & Garcia, M.A.D. (1996) *Educação Física no segundo grau: as práticas pedagógicas de seus bons professores*. Pelotas.
- Perez, T., Reverdito, R., Scaglia, A. (2008). *Argumentos em favor da pedagogia do esporte: implicações para a prática pedagógica*. Consult. 10 de Dez 2009, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd125/argumentos-em-favor-da-pedagogia-do-esporte.htm>
- Perrenoud, P. (1999), Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Perron, J. & Downey, J. (1997). Management Techniques Used by High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 17 (1), 72-84.
- Ponte, J. P., Januáreo, C., Cruz, I., Ferreira, I.C. e Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores
- Rink, J. (1999). What do students learn in physical education and how do they learn?. AIESEP Newsletter.
- Rodrigues, A. (2001). *A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa
- Rosado, A. & Marques, A. (1999). Indisciplina em Educação Física. Estudo da variabilidade de comportamentos perturbadores em função do ano de escolaridade e do nível de alunos em Educação Física. *Ludens*, 16 (2) 5-10.
- Sampaio, D. (1996). "Indisciplina: Um signo geracional?". *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, 6. Instituto de Inovação Educacional. Editorial do Ministério da Educação.

- Santo, J. E. (2009). Formação de Professores para a prevenção da indisciplina. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 87-100 Consult. 10 Maio, 2010, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: CA Jossey-Bass.
- Schwab, C. (1997). *Guide to Financial Independence: simples solutions for busy people*. New York: The New York Times.
- Siedentop, D. (1983): *Devetopinq Teachina Skllte In Physical Education*. Mayfield Publishing Company Pato Alto.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.
- Silva, C., Nossa, P., & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Silva, M. P. & Neves, I. P. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, 2, 37-57.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagário de Educação Física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sprinthal, N. & Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, C. A., & Veiga, F. H. (2006). *Atitudes dos alunos face a si próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: Um estudo com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade*. Investigação em Psicologia, Actas VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Tavares, P. (2004). *Representações dos professores acerca dos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. Porto. T. Tavares. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In Grouws, D. A. (Org.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 127-146. New York: Macmillan.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Coimbra: Almedina
- Vickers, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human Kinetics Books.
- Vidal, S.S. L. M. (2001). Objectivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física. Porto: S.S.L.M. Vidal. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Deporto da Universidade do Porto.
- Whipple, C. E. (2002). *Preservice Teachers' Views of Content and Pedagogical Knowledge Presented in The Elementary Component of a Physical Education Teacher Education Program*. Ohio. Dissertação de Doctor of Philosophy apresentada à The Ohio State University.

ANEXOS

Anexo 1: Guião da Entrevista

O propósito desta entrevista é recolher informações acerca da perspectiva dos alunos sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física.

.

A entrevista vai ser gravada (registo áudio); contudo todas as informações recolhidas são de carácter confidencial e em momento algum serão relacionadas com os entrevistados.

Desde já agradeço a disponibilidade demonstrada.

- 1- O que é a Indisciplina?
- 2- Quais são os comportamentos que vocês consideram como comportamentos de indisciplina? Na aula de Educação Física, quais são os comportamentos de indisciplina mais frequentes?
 - Dirigidos à actividade
 - Ao professor
 - Aos alunos dispensados
- 3- Quais as causas para os comportamentos de indisciplina?
- 4- Na vossa perspectiva que estratégias de prevenção podem ser implementadas para prevenir comportamentos de indisciplina?
- 5- Qual deve ser a atitude do professor após um comportamento de indisciplina

Plano Anual de Actividades do Departamento de Expressões - 2009/2010

Responsável pela Acção - EDUCAÇÃO FÍSICA

Objectivos do Projecto Educativo	Competências a desenvolver	Actividade	Intervenientes	Calendarização
Criar um instrumento de trabalho para o sucesso educativo. Contribuir para a efectiva qualidade de oportunidades educativas para alunos provenientes de meios socio-culturais e economicamente muito deficitários. Desenvolver estratégias de promoção da saúde física e mental, incluindo a educação para a sexualidade e a educação de afectos Incrementar a intervenção de diferentes parceiros sociais através de actividades/processos que facilitem o sucesso e a realização pessoal dos alunos. Criar um núcleo de actividades, se possível de carácter lúdico, para o desenvolvimento de capacidades, saberes e atitudes.	1. Motivar o aluno e a comunidade escolar para a actividade física. 2. Facilitar e estimular o acesso dos alunos às diferentes actividades físicas. 3. Contribuir para o sucesso educativo. Permitir ao aluno a aquisição de um estilo de vida activa, saudável, fundamental para o seu desenvolvimento. 4. Desenvolver a responsabilidade pessoal e social do aluno. 5. Incentivar a participação do aluno no planeamento e gestão das actividades, nomeadamente no seu papel de árbitro e juiz. 6. Incentivar o respeito pelas normas do espírito desportivo, criando um clima de boas relações inter-pessoais. 7. Contribuir para a saúde e bem-estar do aluno. 8. Dar resposta às motivações intrínsecas e extrínsecas do aluno em relação às actividades lúdicas e desportivas, proporcionando actividades individuais e colectivas adequadas aos diferentes níveis de prestação motora. 9. Conhecer as implicações e benefícios de uma participação regular nas actividades físicas e desportivas escolares, valorizá-las e compreender a sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno.	Actividades Sistemáticas: Andebol, Basquetebol, Ténis de Mesa, Atletismo e Multiactividades. Actividades Pontuais: Logística de divulg. e capt. alunos DE Testes Fitnessgram Torneio Intraturmas de Ténis de Mesa Torneio de Captação - Dia do Desporto Escolar Tiro com Arco na Escola Orientação na Escola Semana da Velocidade (Intraturmas) Mês do Ténis de Mesa Semana do Salto em Comprimento Formação Juizes/Árbitros - Andebol Formação Juizes/Árbitros - Basquetebol Formação Juizes/Árbitros - Atletismo Formação Juizes/Árbitros - Ténis de Mesa Semana do Lançamento do Peso Dia da Velocidade (Finais) Mega Sprint Dia do Salto em Comprimento Interturmas de Voleibol Corta-mato Escolar Torneio de Abertura do Desporto Escolar Torneio Interturmas TM Semana do Salto em Altura Actividades Recreativas na Serra da Estrela Dia do Salto em Altura Dia do Lançamento do Peso Interturmas de Basquetebol Fase Escola Compal Corta-Mato CAE Dia da Ginástica Interturmas de Andebol Multiactividades Serra Sta Justa Fase Inter-escolas Taça Compal Air Caminhada/convívio para professores e AO Open Ténis Torneio Escalada Torneio Inter-Escolas Futsal JFParanhos Interturmas de Futsal Testes Fitnessgram Mega Sprint/Salto/Km CAE Sarau de Actividades Gímnicas e Musicais Marcha Juvenil de Montanha	Alunos inscritos nos Clubes Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Alunos do 6º Ano e 3º Ciclo Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Alunos do 3º Ciclo Alunos Apurados Alunos Apurados (8º/9º Ano) / (M/F) Todos os alunos da Escola Todos os alunos Apurados no T. Intraturmas Alunos do 3º Ciclo Todos os alunos da Escola Alunos Apurados Alunos Apurados (6º/7º Ano) / (M/F) (7º/8º/9º Ano) / (M/F) Alunos Apurados Todos os alunos da Escola (7º/8º Ano) / (M/F) Alunos Multiactividades Turmas seleccionadas Todos os Professores da Escola Todos os alunos da Escola Todos os alunos da Escola Escolas da Freg.de Paranhos Todos os Anos (5º/6º/7º/8º/9º) Todos os alunos da Escola Alunos Apurados Todos os alunos da Escola Alunos Inscritos	Ao longo do ano 14 a 25 de Setembro 14 a 25 de Setembro 28 de Setembro a 9 de Outubro 7 de Outubro 21 de Outubro 21 de Outubro 2 a 13 de Novembro 2 a 27 de Novembro 16 a 27 de Novembro Novembro Novembro Novembro 27 de Novembro a 11 de Dezembro 2 de Dezembro 2 de Dezembro 16 de Dezembro 18 de Dezembro 18 de Dezembro 20 de Janeiro 18 a 29 de Janeiro Janeiro 3 de Fevereiro 3 de Fevereiro 24 de Fevereiro 24 de Fevereiro Fevereiro/Março 10 de Março 24 de Março 27 de Março Abril 17 de Abril 28 de Abril 28 de Abril Maio 12 e 26 de Maio e 2 de Junho 3 a 7 (9º) e 10 a 14 de Junho (outros) Maio 21 de Junho Junho

Anexo 3: Regulamento Peddy-Paper Multidisciplinar

REGULAMENTO

- 1 - A prova destina-se a todos os alunos do JI, 1º e 2º Ciclos do Agrupamento de Escolas da Areosa e desenrolar-se-á na Escola Básica 2,3 da Areosa (Pavilhão).
- 2 - A prova tem início às 9.30h e termina às 12.05h.
- 3 - As equipas são constituídas por 4 a 6 elementos, sendo obrigatório no caso dos alunos do JI e do 1º Ciclo um acompanhante responsável.
- 4 - Cada equipa deve escolher um nome e designar um elemento como capitão.
- 5 - As inscrições devem ser efectuadas até ao dia 17 de Março de 2010.
- 6 - Todas as equipas iniciam a prova ao mesmo tempo, mas em locais diferentes, percorrendo todos o mesmo itinerário (Prova de Aventura).
- 7 - A prova é constituída por 24 estações. O percurso deve ser cumprido conforme indicado na ficha da equipa.
- 8 - As equipas que comparecerem nas estações com menos de 4 elementos pontuam apenas metade da pontuação da respectiva estação.
- 9 - Todas as estações encerram às 12.05h.
- 10 - O objectivo final da actividade é resolver as tarefas propostas nas várias estações, dentro do limite de tempo estipulado (3 minutos). A cada 3 minutos soará um sinal sonoro que indicará o final de uma tarefa e o início da seguinte.
- 11 - Em cada estação os alunos respondem a uma questão teórica e resolvem um desafio prático, com a excepção do JI, 1º e 2º anos que em algumas estações não respondem a questão teórica. O resultado corresponde ao somatório dos pontos obtidos nas perguntas teóricas (certo=2pontos, errado=0pontos) com os pontos obtidos nos desafios práticos (de 0 até 3 pontos). Assim, a pontuação máxima obtida em cada estação será de 5 pontos.
- 12 - A classificação final é determinada em função dos anos de escolaridade a que a equipa pertence (desde o JI até ao 6º ano), sendo estabelecida pelo somatório dos pontos obtidos em cada estação.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA AREOSA

DIA DO AGRUPAMENTO

PEDDY – PAPER MULTIDISCIPLINAR

(JI, 1º E 2º CICLOS)



26 DE MARÇO

9.30H

LOCAL: Escola Básica 2º e 3º Ciclos da Areosa

ORGANIZAÇÃO: Núcleo de Estágio de Educação Física

DESCRIÇÃO DAS ESTAÇÕES

INÍCIO – A equipa deve-se deslocar para a 1ª Estação que consta da ficha de equipa e percorrer a sequência aí referida.

ESTAÇÃO 1 – Pirâmide de copos: Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos devem montar uma pirâmide agrupando 10 copos, recolhê-los e, de seguida, passá-los ao colega seguinte. Têm 1' 30". Os alunos do JI, 1º e 2º anos têm o mesmo tempo para montar uma pirâmide agrupando 6 copos, recolhê-los e passá-los colega seguinte. Se 1 aluno completar a tarefa = 1 ponto, se 2 alunos completarem a tarefa = 2 pontos, se 3 alunos ou mais completarem a tarefa = 3 pontos. Os alunos respondem, ainda, a uma questão teórica de Artes plásticas e EVI.

ESTAÇÃO 2 – Andas: Os alunos devem efectuar um percurso, em cima das andas, tendo para isso 1' 30". Se 1 aluno completar a tarefa = 1 ponto, se 2 alunos completarem a tarefa = 2 pontos, se 3 alunos ou mais completarem a tarefa = 3 pontos. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem, ainda, a uma questão teórica de Língua Portuguesa.

ESTAÇÃO 3 – Percurso com bolas pinchonas ou triscooter: Os alunos têm 2' para efectuar o máximo de percursos possíveis. Se 3 alunos concluírem o percurso = 3 pontos, se 2 alunos concluírem o percurso = 2 pontos, se apenas 1 aluno concluir o percurso = 1 ponto. Os alunos respondem a uma questão enigmática.

ESTAÇÃO 4 – Caminhada unida: Os alunos, com os pés unidos com cordas, realizam um percurso. Completar um percurso sem quedas = 3 pontos, 1 queda = 2 pontos, 2 ou mais quedas = 1 ponto. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem, ainda, a uma questão teórica de E. Musical.

ESTAÇÃO 5 – Quem é quem? 1 dos alunos de olhos vendados deve descobrir, através do tacto, quem é o elemento da sua equipa escolhido pelo responsável da estação, tendo para isso apenas uma tentativa. Resposta correcta = 3 pontos. Os restantes alunos fazem corresponder cidades a países.

ESTAÇÃO 6 – Jogo das latas: Cada equipa tem 6 tentativas para atirar ao chão 10 latas. Todos os alunos têm de atirar pelo menos uma bola. Por cada 3 latas derrubadas = 1 ponto. De seguida, respondem a uma questão teórica sobre o corpo humano.

ESTAÇÃO 7 – Jogo das Setas e do Alvo Horizontal: Os alunos do JI, 1º e 2º anos realizam o jogo do Alvo Horizontal. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos realizam o jogo das setas. Se a seta se situar entre os 0 e os 8 pontos = 1 ponto, se estiver entre os 9 e os 16 = 2 pontos e se estiver entre os 17 e os 20 = 3 pontos. Cada equipa tem 8 tentativas, tendo cada aluno que atirar pelo menos uma vez. Contabiliza-se a melhor seta ou a melhor bola por equipa, tendo em conta o jogo em questão. Respondem, de seguida, a uma questão teórica.

ESTAÇÃO 8 – Lançamentos de Basquetebol: Todos os alunos realizam lançamentos durante 1'30". Até 5 lançamentos convertidos = 1 ponto, de 5 até 10 lançamentos convertidos = 2 pontos, mais do que 10 lançamentos convertidos = 3 pontos. Os alunos do JI lançam para um carrinho de bolas. Jogo do craque e identificar animais: Os alunos do 1º e 2º Ciclos respondem a uma questão do jogo do craque, e os alunos do JI devem identificar um animal.

ESTAÇÃO 9 – Bouldring: 3 alunos têm de efectuar um percurso. Se os 3 alunos completam = 3 pontos, se 2 alunos completam = 2 pontos, se apenas 1 aluno completa = 1 ponto. Os restantes alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos identificam um país no globo.

ESTAÇÃO 10 – Pictionary e A Careta: Pictionary: Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos, num máximo de 2 minutos tentam através de desenhos, que os restantes elementos da equipa desvendem 3 mensagens. Cada resposta correcta = 1 ponto. A careta: Os alunos do JI, 1º e 2º Anos devem fazer uma careta que o responsável pela estação deve pontuar, tendo em conta a criatividade. De seguida, os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem a uma questão teórica de Educação Física.

ESTAÇÃO 11 – Dança: Os alunos dançam durante 1'30". Se todos dançarem = 3 pontos. Se um aluno ficar de fora = 2 pontos, se ficar mais do que um de fora = 1 ponto. De seguida procuram desvendar uma imagem.

ESTAÇÃO 12 – Bola partilhada: 2 alunos efectuem um percurso com a bola colocada entre as cabeças. Se não deixarem cair a bola = 3 pontos, se deixarem a bola cair 1 vez = 2 pontos, se deixarem cair a bola mais de 2 vezes = 1 ponto. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos respondem a um enigma.

ESTAÇÃO 13 – Matraquilhos e Bola entre os mecos: Matraquilhos: 4 alunos das equipas do 3º, 4º, 5º e 6º anos devem procurar colocar a bola na baliza, cooperando entre si. Bola entre os Mecos: Os alunos do JI, 1º e 2º Anos procuram colocar a bola entre 2 mecos durante 2". Todos efectuem pelo menos uma tentativa. Se acertarem até 5 vezes = 1 ponto, se acertarem entre 5 e 10 vezes = 2 pontos, se acertarem mais de 10 vezes = 3 pontos. De seguida, as equipas do 3º, 4º, 5º e 6º Anos devem identificar, num texto, 2 erros gramaticais. Por cada erro identificado = 1 ponto.

ESTAÇÃO 14 – Mímica: Um aluno tem 1' 30" para tentar através de gestos que os colegas desvendem 3 mensagens. Cada resposta correcta = 1 ponto. De seguida respondem a uma questão.

ESTAÇÃO 15 – Bola no arco: Os alunos efectuem 3 remates, com a mão, tentando introduzir a bola no interior de um arco que se encontra suspenso na baliza. De seguida respondem a uma questão teórica.

ESTAÇÃO 16 – Estafeta transportadora: Os alunos transportam 20 mecos de um lado para o outro, transpondo objectos, numa distância de 10 metros, no menor tempo possível. Até 1 minuto = 3 pontos, até 1 minuto e 30 segundos = 2 pontos, 2 minutos ou mais = 1 ponto. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos respondem, ainda, a uma Adivinha.

ESTAÇÃO 17 – Bola na raqueta: Nas equipas do 1º e 2º ciclos um aluno, realiza o máximo de toques consecutivos sem deixar a bola cair ao chão, com uma raqueta de ténis de mesa. Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos realizam o exercício depois de ter dado 3 voltas sobre si mesmo. Entre 1 e 4 toques = 1 ponto, entre 5 e 8 = 2 pontos e entre 9 e 10 = 3 pontos. Nas equipas do JI um aluno tenta sustentar a bola que o responsável pela estação coloca sobre a raqueta de Badminton que ele segura. Se o aluno sustenta a bola 20 segundos = 1 ponto, se sustentar até 40 segundos = 2 pontos e se sustentar 1 minuto ou mais = 3 pontos. Os restantes alunos do 3º, 4º, 5º e 6º Anos completam um provérbio.

ESTAÇÃO 18 – Gincana com Triciclo, bicicleta com rodas ou bicicleta: Os alunos têm 2' para efectuar o máximo de percursos possíveis. Se 3 ou mais alunos concluírem o percurso = 3 pontos, se 2 alunos concluírem o percurso = 2 pontos, se apenas 1 aluno concluir o percurso = 1 ponto. Correspondência: Atribuir nomes a personagens e desenhos animados.

ESTAÇÃO 19 – Orientação às escuras: Um aluno realiza um percurso de olhos vendados, seguindo as orientações dos colegas da equipa. Os alunos do JI e 1º e 2º anos levam uma bola na mão direita para a orientação. De seguida, respondem a uma questão de cultura geral.

ESTAÇÃO 20 – Olhos vendados identificar objectos: Um aluno de olhos vendados tenta identificar 3 objectos de Educação Física. Por cada objecto identificado correctamente = 1 ponto. Os restantes alunos respondem a uma questão teórica de Inglês.

ESTAÇÃO 21 – Karaoke: Os alunos cantam uma canção durante 1'. Se nunca se enganarem = 3 pontos, enganarem-se 1 vez = 2 pontos, enganarem-se 2 vezes ou mais = 1 ponto. De seguida respondem ainda, a uma questão teórica de Matemática.

ESTAÇÃO 22 – O distorcido: Identificar 3 personalidades em imagens distorcidas. Cada resposta correcta = 1 ponto. Os restantes alunos das equipas do 3º, 4º, 5º e 6º Anos respondem a uma questão teórica de História e geografia de Portugal.

ESTAÇÃO 23 – Puzzle 3D: Os alunos têm 1' 30" para montar o puzzle. Se montarem em 30" = 3 pontos, até 1' = 2 pontos, mais do que 1' = 1 ponto. De seguida, respondem a uma questão.

Anexo 4: Avaliação Intermédia



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA AREOSA

Escola Básica 2,3 da

Educação Física Avaliação Intermédia: Aluno X

Capacidades Motoras			Atitudes
Apreciação Global	Avaliação Sumativa Ténis de Mesa	Avaliação Sumativa Barreiras	Bom
Satisfaz/Bom	Satisfaz	Satisfaz bastante	

Observações: Aluno empenhado, bem comportado e muito atento.

Data: __/__/__

O aluno

O professor

Data: __/__/__

O Encarregado de Educação

