

A porta de embarque para uma nova realidade

- Relatório de Estágio Profissional -

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professora Doutora Maria Paula Monteiro da Silva

Liliana Oliveira Baptista Reis

Porto, 2023

***“Aqueles que passam por nós,
Não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós”***

Antoine de Saint-Exupéry in “O Príncipezinho”

“Tudo é ousado para quem a nada se atreve”

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Esta etapa não é o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida para uma profissão de constantes desafios e aprendizagem. O concluir deste processo é a realização de um grande objetivo pessoal, o qual só se tornou possível pelo apoio de várias pessoas ao longo do meu percurso académico. Assim, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para a conclusão deste percurso.

À professora Paula Silva, pela disponibilidade e apoio demonstrado. Por todos os conhecimentos que transmitiu, pela ajuda e orientação, assim como todas as sugestões em todo este processo tendo por base a sua experiência, tornando este processo mais enriquecedor tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Ao professor cooperante, professor Jorge Martins, por ter recebido o desafio da melhor forma, demonstrando sempre paciência e persistência na condução deste processo, transmitindo conhecimentos e experiências, não só relativamente à Educação Física, como também em relação a todo o contexto social e escolar. À reflexão prestada na resolução de problemas e conflitos inesperados que ocorreram que me proporcionaram um enriquecimento a nível profissional e pessoal.

À Escola Básica e Secundária do Porto pelo grande acolhimento, colaboração e formação prestada, por me ter proporcionado uma nova experiência num ambiente completamente desconhecido para mim. Ao departamento de Educação Física pela partilha de saberes e por todas as experiências e conhecimentos que contribuíram para a minha aprendizagem e crescimento. A todos os funcionários e professores da Escola que fizeram parte do meu percurso enquanto professora estagiária.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e aos seus professores do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário que contribuíram significativamente na minha formação académica, não descurando os professores da licenciatura em Desporto e Atividade Física do Politécnico de Castelo Branco que tiveram igual importância no meu processo de formação.

A todos os meus alunos, por serem os primeiros e por terem tornado esta experiência única. Pelos desafios e constrangimentos causados que permitiram a constante aprendizagem e procura por soluções eficientes, sendo estes os principais responsáveis pelo desafio e aprendizagem constante, não ficando acomodada a um processo de ensino regular e tradicional, contribuindo para que me tornasse numa melhor profissional. Serão para sempre para sempre recordados como os “meus primeiros pestes”. Um especial Obrigado a todos eles!

À minha mãe Cora por toda a paciência e apoio que me deu durante estes anos de formação, sendo um pilar, ao me motivar a querer mais e mais, transmitindo-me sempre valores. Pelas colheradas dadas, ensinando-me sempre a lutar por aquilo que queremos, a nunca desistir perante as dificuldades. Pelo seu apoio incondicional e amor!

Aos meus irmãos, Carlota e Tomás por vos sentir tão presente em todos os momentos, apesar da distância física. Pela admiração constante que depositaram em mim e pelo companheirismo em todas as nossas brincadeiras e loucuras de irmãos. Obrigada por estarem sempre lá!

Por último, mas não menos importante, quero expressar o meu especial e sincero agradecimento à Débora por ser um grande pilar durante todos estes anos de formação académica. Por me incentivar a ser alguém melhor todos os dias e por me apoiar incondicionalmente em todos os desafios da minha vida. Por acreditar em mim como ninguém e nas minhas capacidades, puxando-me sempre para a realidade tentando demonstrar os problemas numa perspetiva menos negativa. Pelos conhecimentos e momentos de partilha, sendo sem dúvida uma grande inspiração para mim.

“O conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre objeto e sujeito”

(Jean Piaget)

A todos os intervenientes neste processo um especial Obrigada!

RESUMO

O presente relatório descreve o estágio pedagógico e as atividades que foram desenvolvidas e realizadas na Escola Básica e Secundária do Porto no ano letivo 2021/2022, inserido no Mestrado de 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O principal objetivo desta etapa é proporcionar uma experiência real do contexto escolar, de forma aplicar o conhecimento e competências adquiridas nas aulas, tanto na licenciatura como no mestrado. Dado que é a primeira experiência a lecionar em contexto real, o professor-estagiário enfrenta a dualidade de ainda ser estudando e em simultâneo ter de enfrentar a realidade da profissão, deparando-se com constrangimentos nas diferentes dimensões pedagógicas, promovendo a reflexão sobre ação e na ação em conjunto com o seu núcleo de estágio e respetivos orientadores. Através da reflexão conjunta, o professor-estagiário desenvolve as suas competências e aperfeiçoa a sua identidade enquanto professor. As aprendizagens e atividades pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo são apresentadas no presente relatório, assim como as reflexões acerca das mesmas. Para uma melhor contextualização e interpretação do processo ocorrido, o relatório apresenta uma sequência lógica dos acontecimentos, com o intuito de aproximar ao mais real possível a experiência pedagógica vivenciada.

Palavras-chave: Educação Física, comportamento de indisciplina, ensino-aprendizagem, professor

ABSTRACT

This report describes the teaching internship and the activities that were developed and carried out at the do Porto Primary and Secondary School in the 2021/2022 school year, as part of the 2nd cycle master's degree in physical education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto (FADEUP). The main aim of this stage is to provide a real experience of the school context, to apply the knowledge and skills acquired in class, both in the undergraduate and master's degrees. Given that it is the first experience of teaching in a real context, the trainee teacher faces the duality of still studying and at the same time having to face the reality of the profession, encountering constraints in the different pedagogical dimensions, promoting reflection on action and in action together with their trainee group and their supervisors. Through joint reflection, the trainee teacher develops their skills and perfects their identity as a teacher. The learning and teaching activities carried out during the school year are presented in this report, as well as the reflections on them. To better contextualize and interpret the process, the report presents a logical sequence of events, with the aim of bringing the pedagogical experience as close as possible to reality.

Keywords: *Physical education, unruly behavior, teaching and learning, teacher*

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PA – Planeamento Annual

PDA – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade (s) Didática (S)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
ÍNDICE	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
I – INTRODUÇÃO	1
II – ENQUADRAMENTO PESSOAL	5
1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA	5
2. EXPETATIVAS INICIAIS	7
III – ENQUADRAMENTO NA PRÁTICA PROFISSIONAL	9
1. ENTENDIMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL.....	9
1.1. REALIDADE ENCONTRADA.....	10
2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	10
2.1. ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	10
2.2. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO PORTO.....	11
2.2.1. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM	13
2.3. NÚCLEO DE ESTÁGIO	13
2.4. CARATERIZAÇÃO DA TURMA	15
IV – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL.....	19
1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	19
1.1. PLANEAMENTO.....	20
1.1.1. PLANO ANUAL	21
1.1.2. UNIDADE DIDÁTICA	23
1.1.3. PLANOS DE AULA.....	24
1.2. REALIZAÇÃO.....	28

1.2.1.	INSTRUÇÃO.....	28
1.2.2.	FEEDBACK PEDAGÓGICO	30
1.2.3.	GESTÃO	32
1.2.4.	CLIMA E (IN)DISCIPLINA	34
1.2.5.	DECISÕES DE AJUSTAMENTO.....	38
1.3.	AVALIAÇÃO	38
1.3.1.	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	40
1.3.2.	AVALIAÇÃO FORMATIVA	41
1.3.3.	AVALIAÇÃO SUMATIVA	42
2.	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE ESCOLAR	47
3.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	51
3.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE APROFUNDAMENTO	51
3.2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	52
3.2.1.	DEFINIÇÃO DE DISCIPLINA.....	52
3.2.2.	DEFINIÇÃO DE INDISCIPLINA	55
3.2.3.	COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA.....	57
3.2.4.	A INDISCIPLINA NA ESCOLA E AS SUAS CAUSAS	58
3.2.4.1.	INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	61
3.2.5.	A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES/ESTAGIÁRIOS	62
3.2.6.	ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CONTROLO DISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA	64
V –	CONCLUSÃO	69
VI –	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS	71
VII –	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planeamento anual do 7º ano	22
Figura 2 - Relatório de aula	45

I – INTRODUÇÃO

“A Escola – a Universidade – deve formar o homem e não informá-lo simplesmente; deve contribuir para a sua elevação, deve fazer crescê-lo na ordem do ser.”

(João Paulo II, s/d)

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no plano de estudos do 2ºCiclo em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O relatório apresentado tem como objetivo analisar e refletir todas as atividades e aprendizagens realizadas no âmbito da prática docente no decorrer do ano letivo de 2021/2022, de forma a proporcionar uma melhoria no desenvolvimento de competências práticas e pedagógicas exigidas pela profissão.

O Estágio Pedagógico decorreu numa Escola Básica e Secundária do Porto, localizada no bairro do Cerco, distrito do Porto, com uma turma de 7º ano, o qual foi alvo de uma supervisão do professor Jorge Martins e de uma orientação da professora Paula Silva.

A Prática de Ensino Supervisionada assume-se como um *“processo complexo, multidimensional e étápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola”* (Seabra et al., 2016, p.33). Nesta sequência, a Prática do Ensino Supervisionada surge com o intuito de integrar o futuro professor na *“vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docente um desempenho crítico e reflexivo, capas de responder aos desafios e exigências da profissão”* (Normas Orientadoras do Estágio Profissional, p.3).

Na minha perspetiva, este momento é caracterizado como o mais importante de toda a minha formação, dado que é o fim da minha formação académica e o início da minha vida enquanto profissional sendo o estágio pedagógico a grande porta de embarque para toda essa transição. Este ano é também marcado pelo confronto entre a teoria e a prática, no qual somos confrontados com problemas reais e fruto disso começamos a solidificar o nosso *“eu profissional”* (Nóvoa,

2009) e a “constituir uma identidade que irá sendo refeita através do seu percurso profissional” (Carrega, 2012, p. 31)

De forma a relatar as minhas experiências no decorrer do ano letivo, a organização deste Relatório de Estágio encontra-se estruturada em sete capítulos, sendo eles: I – Introdução; II – Enquadramento Pessoal; III – Enquadramento na Prática Profissional; IV – Enquadramento Operacional; V – Conclusão; VI – Considerações Finais e, por fim, VII – Referências Bibliográficas. O primeiro capítulo é destinado à Introdução, onde apresenta uma ideia global do conteúdo deste documento. O segundo capítulo Enquadramento Pessoal, faz referência ao meu percurso biográfico, descrevendo as minhas experiências tanto a nível desportivo como académico, expondo também as minhas expectativas iniciais relativamente ao estágio profissional. O terceiro capítulo intitulado de Enquadramento na Prática Profissional, relata a realidade encontrada tanto em termos de pessoal docente e não docente, a caracterização do estabelecimento de ensino e da minha turma residente. O quarto capítulo diz respeito ao Enquadramento Operacional, sendo a parte mais fundamental do Relatório de Estágio englobando três grandes áreas, nomeadamente a Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e as relações com a comunidade e, por fim, o desenvolvimento profissional. É neste capítulo que se apresenta todo processo de ensino-aprendizagem realizado ao longo do estágio profissional.

No Ensino, o processo de aprendizagem poderá ser encarado e interpretado de diversas formas, de acordo com as crenças e valores que os professores acreditam. No entanto, há algo que deve estar sempre presente no pensamento do professor, o desenvolvimento das atitudes dos alunos. O que remete muito para a necessidade da criação do hábito e da repetição sistemática, apresentando-se como base fundamental no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. A aula é dotada de um carácter altamente imprevisível, caótico, variável e aleatório, onde o professor se apresenta como o grande mediador dessas adversidades. Para sustentar tudo isso, a vivência do professor, pessoal e profissional, e a forma como encara a sua própria formação deve ser no sentido de a potenciar ao máximo. Independentemente das dificuldades que possam surgir, devemos encará-las como uma oportunidade de aprendizagem com vista

a evoluir, focando-se na procura de soluções para os ultrapassar, potenciando sempre a aprendizagem e evolução dos alunos.

Por fim, Garcia (1995) diz-nos que *“Ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, mas isso não é o mesmo que ser professor (...) o professor eficaz é um ser humano único que aprender a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas”*.

II – ENQUADRAMENTO PESSOAL

1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA

Nascida numa ilha, a qual apelidam de “pérola do Atlântico”, contrariamente aos dias de hoje naquela altura não havia grandes meios de tecnologia e, por isso, toda a minha infância foi passada ao ar livre, subia árvores, andava de bicicleta, brincava com os meus irmãos mais velhos na rua e, essencialmente, jogava à bola.

Assim, quando entrei na escola, a paixão pela prática desportiva só se evidenciou ainda mais, sendo a disciplina de Educação Física e o Desporto Escolar os grandes impulsionadores dessa paixão. Na mesma altura, entrei para o mundo da competição naquilo que se diz ser o desporto rei em Portugal, nomeadamente a modalidade de futebol.

A competição aliada à escola foram os grandes pilares para o meu desenvolvimento enquanto pessoa. Foi durante este percurso que adquiri várias competências e valores que hoje me definem enquanto pessoa perante a sociedade. Competências e valores tais como o trabalho de grupo/equipa, a entreajuda, o respeito pelo próximo, a humildade e entre outros. Já nesta altura evidenciava um sentimento de “mau perder”, com o qual tinha muita dificuldade em lidar com a derrota e com a frustração que dela adivinham. Com o passar dos anos, apercebi-me que esse “mau perder” não acontecia apenas num contexto desportivo, mas também a nível escolar e pessoal. Fruto deste sentimento, comecei a ter outra perspetiva daquilo que poderia significar uma derrota, um treino e/ou uma nota menos bons, tentando sempre perceber qual a parte positiva ou a aprendizagem desse acontecimento.

Após o secundário, decidi expandir a minha área de conhecimentos quando me candidatei à licenciatura de Desporto e Atividade Física no Instituto Superior de Castelo Branco. Esta licenciatura subdividia-se em duas vertentes, a de crianças e idosos ou a de desporto para deficientes. Optei por seguir desporto para deficientes, na qual tive a oportunidade de lecionar aulas a pessoas com necessidade educativas especiais na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Castelo Branco. Em termos pedagógicos, dar aulas neste contexto foi um desafio constante, no qual não sabia lidar com todas

as diferenças e mudanças de humor dos alunos, estando numa realidade totalmente diferente daquela a que estava habituada. Com a vivência e a imprevisibilidade impostas pela prática, fui-me adaptando ao contexto, tendo sempre em conta a potencialização das capacidades dos alunos e não as suas limitações motoras e intelectuais. Estas adversidades, desenvolveram em mim a vontade de querer saber e fazer mais, enquanto desenvolvia novas competências, tais como a criatividade, a flexibilidade e adaptação dos diferentes exercícios às diferentes capacidades dos alunos, com vista assegurar sempre a segurança dos alunos e de os desafiar. Foi essencialmente com esta experiência que me apercebi que a disciplina de Educação Física vai muito além do domínio motor.

Concluídos os três anos da licenciatura, candidatei-me ao mestrado de Atividade Física e Desporto na Universidade da Madeira. Em simultâneo surgiu-me a oportunidade de ser treinadora de uma equipa de futebol feminino e para dar resposta às adversidades do treino, pelo que procurei fazer formação, tirando o nível 1 de treinadora de futebol na Associação de Futebol da Madeira. No entanto, no decorrer do mestrado não tive aquele sentimento de realização, pois era tudo muito idêntico à licenciatura, concluindo apenas o primeiro ano.

Foi neste impasse que me candidatei ao mestrado de ensino da Educação Física da Faculdade de Desporto do Porto, pensando na minha ambição profissional e pessoal. Para além de ser o único meio para a docência, a opção de frequentar o mestrado passa pela paixão desde sempre pela disciplina de Educação Física e pelo poder, não de transmitir conhecimentos, mas de ensinar nas suas diferentes perspetivas: ensinar a ser, ensinar a estar e ensinar a fazer. Conseguir com que os alunos evoluam ao longo dos tempos é de facto um dos pontos do processo mais prazeroso, no qual há uma aprendizagem mútua onde aprendemos com eles e eles connosco.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire, 2003, p. 47)

2. EXPETATIVAS INICIAIS

Confrontada com esta nova etapa da minha formação académica, que para mim é o marco do “aprender a ser professor”, dado que é o primeiro contacto com a profissão, desde cedo houve a preocupação em identificar quais as características que os bons professores devem ter. Nesta transição, todas essas características que julgava que um bom professor deveria ser detentor recaem sobre mim. Será que eu que eu tenho as características de um bom professor? Na perspetiva de futuros professores de acordo com inquérito realizado na Universidade de Aveiro (Fernandes, 1980, citado por Cunha, 2010, p. 45):

“um bom professor é aquele indivíduo que sabe se comunicar com os seus alunos, prepara as suas lições, não mede a distância entre professor e aluno. No entanto, sabe fazer-se respeitar, tenta ajudar os seus alunos, não marginalizando aqueles que, eventualmente, têm menor poder de captação e assimilação, que se atualiza no dia a dia, à medida que novo programa e novas técnica vão surgindo no ensino.”

Em concordância com esta conceção, questionei-me várias vezes, “serei capaz de corresponder às expetativas daquilo que é ser um bom professor?”, “consequirei ser uma boa professora?”.

Na espera pela colocação numa escola, ansiava por saber em que escola ficaria, de como seriam as instalações escolares e, principalmente, como seriam os meus alunos. Aquando da atribuição da escola, tive vários flashbacks de referências que foram sendo feitas ao longo do primeiro ano de mestrado, sobre os vários projetos instituídos naquela escola, mas nunca de como seria o comportamento dos alunos.

A ansiedade foi de facto a principal emoção sentida nos dias que antecederam o início do meu ano letivo, entre a dualidade de ainda ser estudante, mas de ter de assumir a responsabilidade de professora estagiária perante uma comunidade escolar. Perante este cenário surgiram várias dúvidas e inseguranças acerca de um futuro que se avizinhava e das minhas capacidades para lidar com as situações exigidas pela prática pedagógica. Segundo Mariano (2012), geralmente estes sentimentos são manifestados em

simultâneo, sendo que um pode afetar em maior ou menor intensidade o professor iniciante, tratando-se da causa da sensação de desespero inicial, de impotência diante das adversidades cotidianas e o “não-saber” como agir e/ou fazer.

Um dos principais receios que manifestei no início foi o aspeto de ter de liderar uma turma e de que forma a minha postura poderia influenciar, ou não, nessa liderança. Não queria adotar uma postura demasiado autoritária, sendo eu o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas também não queria ser demasiado liberal e permitir todo o tipo de comportamentos. Ora, de acordo com aquilo que refere Franco (2000, p. 34 citado por Souza, 2009) o professor iniciante apresenta dificuldades que são causados pela exigência da atuação na resolução de vários problemas, tais como: problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com as etapas de desenvolvimento dos seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; mas também problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.

Um outro aspeto que me deixou preocupada foi facto de ter escolhido fazer o estágio profissional fora da minha zona de conforto, isto porque considero que é fora desta zona que há lugar para uma maior aprendizagem e crescimento, permitindo a descoberta de novas potencialidades, maior capacidade de flexibilidade e adaptação e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. Tive a opção de fazer o estágio profissional na minha região, mas não o quis exatamente por isso, e também para obter um maior acompanhamento por parte da faculdade.

III – ENQUADRAMENTO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

1. ENTENDIMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

Na minha perspetiva pessoal, o estágio profissional é a “porta de embarque” para uma nova realidade: o mundo da docência. É neste momento que se dá o elo entre a teoria e a prática, permitindo o contacto dos futuros docentes com a realidade colocando em prática os conhecimentos e as competências desenvolvidas ao longo da sua formação académica. Em conformidade com as normas orientadores (2013), é caracterizado como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.

Na ótica de Caires (2006), este estágio é entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem pelo meio académico, os jovens candidatos a professores têm agora a oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo, social e comportamental.

No fundo o estágio profissional pode ser claramente entendido como um momento de construção da identidade do estudante estagiário enquanto professor, por ser uma etapa em que o mesmo se confronta diariamente com aplicação dos saberes teóricos no contexto social de ensino. Daqui emergem os saberes da prática, onde segundo Batista & Queirós (2013) as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas, também elas únicas e sempre diferenciadas.

O estágio profissional visa o desenvolvimento de competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo da sua atuação

1.1.REALIDADE ENCONTRADA

O meu primeiro contacto com a escola deu-se a partir da Madeira, em finais de agosto. Após várias tentativas de contacto com a escola, consegui falar com alguém responsável da direção da Escola Básica e Secundária do Porto, o qual me tranquilizou ao dizer para me considerar apresentada e aproveitar os últimos dias na ilha. Dias depois, e com reunião marcada com o professor cooperante, chegou o dia de conhecer as instalações escolares e estabelecer contacto com algum pessoal docente e não docente. A comunidade escolar é muito acolhedora, tanto os professores como os funcionários se mostraram desde o início muito prestáveis.

Em termos das instalações e condições desportivas, dado o contexto social em que se insere a comunidade educativa pensei que a nível de recursos materiais estaria bem pior. Contudo, a escola apresenta excelentes condições à prática desportiva, uma vez que apresenta dois pavilhões, dois campos exteriores, uma sala de fitness e duas salas de ginástica, e ainda bastante material desportivo para abordar as diferentes modalidades.

No que se refere à turma atribuída, a primeira impressão com que fiquei foi que não se tratava de uma turma propriamente fácil devido às características dos alunos e a forma de lidar com determinados comportamentos foi um desafio constante.

2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

2.1.ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

“Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

(Paulo Freire, 1991)

Esta frase é bastante elucidativa das constantes mudanças sociais e da influência que a escola tem sobre o indivíduo na sua atuação perante a sociedade. A escola é vista como a grande impulsionadora de conhecimentos na sociedade, sendo considerada um agente de transmissão cultural, a qual deve

desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, de modo a torná-lo num cidadão participativo na sociedade.

Desta forma, pode-se dizer que a escola é um estabelecimento de ensino que, direta ou indiretamente, é influenciada pela cultura emergente em seu redor. Na perspectiva de Schimidt (1989, p. 12, citado por Nadal, 2011) a escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. O autor refere ainda que a escola deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade, sendo a sua função preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social.

Enquanto instituição, cada escola assume a sua própria identidade ainda que se governem todas através de uma norma universal. De acordo com aquilo que refere Dayrrel (1996) a escola é entendida, portanto, como um espaço social próprio, organizando em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que procuram unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por um complexo trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

2.2. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO PORTO

O Agrupamento de Escolas está localizada na zona oriental da cidade do Porto, na freguesia de Campanhã. O Agrupamento é dos maiores da cidade do Porto e é constituído por seis Jardins de Infância, seis Escolas Básicas e uma Escola Básica e Secundária.

Há sensivelmente vinte anos, esta zona era caracterizada pela forte concentração espacial de pessoas carenciadas o que se traduzia em efeitos ao nível da produção e da reprodução de determinados problemas sociais, de que são exemplo, certos comportamentos desviantes e, de uma zona onde as

populações, oriundas de bairros, se vão afirmando pela negativa, acentuando estigmas sociais, inadaptação à escola e dificuldades de integração laboral da população juvenil. Atualmente, a caracterização da zona é idêntica, onde se verificam elevados níveis de exclusão, quer do sistema educativo, quer do mercado de trabalho.

Grande parte dos alunos provém dos bairros sociais e camarários existentes na freguesia. Contudo, há um número significativo de crianças e jovens que reside fora desta área, mas que frequenta as escolas do Agrupamento ou por estarem à guarda de avós ou familiares ou pela sua localização estratégica.

No geral, um número significativo de encarregados de educação apresenta baixo nível de escolaridade, o que resulta de expectativas baixas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo percurso escolar. De acordo com as adversidades do contexto, alguns alunos procuram na escola e nos educadores/professores, quadros de referência, outros manifestam a sua desmotivação e frustração através da instabilidade dos percursos de aprendizagem.

A Escola Básica e Secundária do Porto foi alvo de uma intervenção pela Parque Escolar, com o intuito de requalificar e ampliar as instalações existentes oferecendo a toda a comunidades escolar melhores condições de ensino e aprendizagem.

Em suma, o Agrupamento de Escolas está integrado no Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3), no qual há uma promoção de projetos educativos de acordo com um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos e na intervenção da escola como agente educativo e cultural na vida da comunidade em que se insere.

2.2.1. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

Em termos das instalações e condições desportivas para a lecionação da disciplina de Educação Física, a escola apresenta excelentes condições, dado que apresenta dois ginásios cada um acompanhado de um espaço exterior.

O ginásio 1 (G1) é o espaço principal e no seu interior contamos com um pavilhão, passível de ser utilizado por três turmas em simultâneo, de uma sala de ginástica enorme, de uma sala de fitness destinada à musculação, uma sala de aulas e, ainda, uma sala para os professores. O espaço exterior do G1, é constituído por um campo de 40mx20m, um campo de basquetebol, uma pista de atletismo, uma caixa de areia e, ainda, por barras fixas.

O ginásio 2 (G2) é muito semelhante ao ginásio 1, onde no seu interior apresenta um pavilhão passível de ser utilizado por três turmas em simultâneo, uma sala que pode ser utilizada para lecionar ginástica, dança ou desportos de combate, uma parede de escalada e uma sala para os professores. O espaço exterior é idêntico ao do ginásio 1, sendo constituído por um campo de 40mx20m, um campo de basquetebol, 4 pistas de 60m de atletismo e uma caixa de areia.

Tanto o ginásio 1 como o ginásio 2 apresentam 6 balneários, nomeadamente 3 masculinos e 3 femininos, que são fechados após o equipar de cada turma e limpos após o desequipar da mesma. Apresentam ainda duas arrecadações de material auxiliar à prática desportiva das modalidades que são abordadas na escola.

2.3. NÚCLEO DE ESTÁGIO

Conforme referem Batista e Queirós (2013) *“entende-se que o núcleo de estágio, constituído pelos estudantes-estagiários, professor cooperante e orientador da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências”*. Desta forma, o meu núcleo de estágio é constituído por dois estudantes-estagiários, eu e o

Diogo, o qual já conhecia do ano anterior, dado que éramos da mesma turma, chegando mesmo a trabalhar em conjunto em uma das unidades curriculares.

Desde muito cedo que o professor cooperante deixou bem patente a importância de trabalharmos em equipa. Durante todo o estágio observámos sempre as aulas um do outro para que ao final de cada uma pudéssemos refletir em conjunto sobre os aspetos positivos e menos positivos e questionarmos sobre as opções do colega em determinadas estratégias implementadas. Antes de cada aula, íamos os dois com bastante antecedência para percebermos que espaço tínhamos e se seria necessário fazer alguma adaptação na aula consoante este aspeto e para preparar o material que seria utilizado na mesma. Ao final das aulas, arrumávamos o material em conjunto e trocávamos algumas impressões daquilo que tinha sido a aula, antes de reunir com o professor cooperante. Considero que todo o companheirismo e troca de impressões ao longo deste percurso foi sem dúvida essencial

Em relação ao professor cooperante foi, sem dúvida, o grande alicerce durante todo o ano letivo. Nunca se intrometeu nas minhas aulas, mas a cada reunião após as aulas, procurava estimular a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, de forma a encontrarmos estratégias que pudessem se adequar ao contexto real da prática, recomfortando as nossas frustrações. Conforme refere Alarcão e Roldão (2008, citados por Rodrigues et al., 2016, p. 3) “*o professor cooperante deve apoiar e orientar o futuro professor proporcionando-lhe ambientes formativos que estimulam um “saber didático”, que contribuam para a ampliação de visão do que pode ser o ensino e das variadas metodologias e estratégias de ensino disponíveis, a promoção do autoconhecimento e da reflexão sobre as próprias práticas e a transferência de conhecimentos úteis para a prática profissional dos formados.*”

No que se refere à professora orientadora, apesar de não estar tão presente no dia-a-dia do estudante-estagiário, sempre acompanhou a nossa evolução no decorrer do estágio. Aquando dos momentos de observações formais, assim como nas respetivas reuniões das mesmas, procurava promover o questionamento com o intuito de nos conduzir à reflexão, permitindo-nos identificar pequenas particularidades que ao ser alteradas ou experienciadas de outra forma pudessem ter outro tipo de resposta.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A caracterização da turma foi o ponto de partida para a construção de todo o processo de ensino-aprendizagem. A caracterização teve por objetivo *“identificar as principais características da turma, destacando as suas particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma”* (normas orientadoras do estágio, 2013, p. 5). Desta forma, tive a oportunidade de ser professora da turma do 7º.

A caracterização do 7º foi realizada no início do ano letivo com base num questionário individual. O questionário contemplava sete áreas, entre as quais: os dados pessoais, o agregado familiar, a vida escolar, a saúde, os hábitos, a ocupação dos tempos livres e, por fim, uma área destinada à disciplina de educação física. A aplicação dos questionários foi realizada na terceira aula do primeiro semestre.

Conhecer o contexto e o enquadramento social, familiar, económico dos alunos é uma peça fundamental para todo o processo a ser desenvolvido. Na turma existem vários alunos procedentes de famílias com dificuldades económicas, com carências educativas e sociais que foram reflexo nas aulas. Portanto, enquanto professora, tenho de ter em consideração todos estes aspetos, de forma a individualizar e potencializar o ensino perante o contexto que tenho em mãos.

A turma em questão é constituída por 20 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, alguns da mesma turma no ano anterior. A turma tinha aulas de Educação Física à quarta-feira no turno da tarde, entre as 15h10 e 16h40, e na sexta-feira no turno da manhã, entre as 10h45 e as 11h30. A turma possuía alguns alunos com dificuldades em termos de aprendizagem, que usufruíam de medidas seletivas, nas outras disciplinas, isto porque em Educação Física conseguiam perceber o que era pedido. Da turma fazia parte um aluno com transtorno do espectro autista, identificado pela diretora de turma com dificuldades comportamentais, essencialmente aquando de ambientes ruidosos.

Em termos da disciplina de Educação Física e da prática desportiva, grande parte da turma apontou a Educação Física como a sua disciplina favorita. Pude verificar através da análise dos resultados dos questionários que metade da turma praticava um desporto federado e que mais de metade participava nas modalidades desenvolvidas pelo Desporto Escolar.

Naquilo que se refere a **coesão de grupo** enquanto turma, ao longo das aulas fui-me apercebendo de que havia algumas restrições nas relações interpessoais entre os alunos, o que posteriormente se revelaram em entraves na participação das atividades das aulas. na prática desportiva. Tome-se como exemplo: “(...) *manifestações por parte dos alunos na insatisfação da formação das duplas e até houve quem dissesse que não ia fazer com aquele parceiro.*” (Reflexão 26 e 27, Basquetebol – 24 de novembro de 2021) ou “(...) *os alunos apanhados tinham de formar a corrente do lado do aluno que o apanhou. Isto porque, a dada altura uma das correntes humanas apenas crescia de um lado, mesmo sendo o aluno do lado oposto a apanhar, manifestando-se a tal dificuldade de se interrelacionar.*” (Reflexão 29, Atletismo – 03 de dezembro de 2021). A perceção que tive no decorrer das aulas é que havia vários grupos dentro da turma. Se por um lado tinha o grupo dos “líderes”, os quais mediam forças entre eles a ver qual era mais influenciador, por outro lado, tinha um grupo de alunos que quando queria se interessava pelas tarefas e cooperava. De realçar que o aluno com necessidades educativas especiais, era alvo de gozo pela turma, o que inibia a sua participação nas aulas de Educação Física.

Em relação ao **comportamento** em contexto de aula, a minha primeira impressão foi de que “*não se tratava de uma turma propriamente fácil devido ao comportamento dos alunos: bastante faladores, com dificuldades de concentração e de respeito*” (Reflexão 1 e 2, Basquetebol – 22 de setembro de 2021). A verdade é que esta turma é fruto da junção dos alunos mais malcomportados de duas turmas do 6ºano, na qual resultou numa das piores turmas da escola, naquilo que se refere ao comportamento.

Relativamente ao **domínio motor**, em geral a turma apresentava um bom nível de proficiência, consoante a modalidade a ser abordada. Em modalidades como o basquetebol, futebol e voleibol, os rapazes revelaram um melhor desempenho relativamente às raparigas, enquanto nas modalidades de

ginástica, de aparelhos e solo, e dança as raparigas destacaram-se em relação aos rapazes.

IV – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Na sua generalidade, grande parte da sociedade tem uma concepção errada sobre os professores de educação física e a respetiva disciplina, acreditando que não passa de uma mera disciplina de recreação. Cortesão (2010, p. 28, citado por Pereira et al., 2016, p. 161) refere que *“apesar da sua importância, em Portugal, não existe um reconhecimento efetivo da disciplina de EF como essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens, vigorando por vezes, ainda a ideia de que a EF, apenas possa ter a função de recreio e entretenimento dos alunos.”* Apesar desta perspetiva, o professor de educação física antes de lecionar as aulas é confrontado com uma série de questões que têm por base documentos, tais como: o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, o Regulamento Específico do grupo de Educação Física, os Critérios de Avaliação do grupo de Educação Física e os Programas Nacionais de Educação Física. No meu ponto de vista, este último é a base de sustentação de todo o processo de ensino-aprendizagem, dado que é caracterizado como o documento orientador, de referência para as práticas individuais e coletivas visando a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da Educação Física (Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, 2001)

Para além deste paradigma, cada professor e, principalmente, os estudantes estagiários apresentam um conjunto de concepções próprias de ensino, que foram construídos com base nas suas vivências diárias na escola e em conjunto com a prática desportiva. Desta forma, Graça (2001) acredita que as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino.

Seguindo esta ordem de ideias, a concepção consiste então em *“Projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos”* (normas orientadoras do estágio profissional, 2013).

“o ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção, depois na realidade”

(Bento, 2003, p. 16)

1.1.PLANEAMENTO

“planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou.”

(Celso Vasconcellos, 2014, p.79)

O planeamento apresenta-se como uma das dimensões que deve ser alvo de preocupações por parte dos professores, dado que permite organizar e orientar todo o processo de ensino. O planeamento do ensino é segundo Bossle (2002, p. 31) *“uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe”*.

Desta forma, para além da análise dos documentos anteriormente referidos é fundamental haver uma perceção de todos os aspetos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Aspetos esses que se referem às condições locais da educação, às condições de aprendizagem e à gestão de equipamentos. Assim sendo, torna-se fundamental direcionar o planeamento aos nossos alunos, tendo em conta o escalão etário nas várias vertentes: motor, psicossocial e cognitivo. Para tal, são levantadas várias questões, às quais devemos procurar responder, tais como: quem são? o que sabem? qual o seu nível de desenvolvimento? E quais as suas necessidades e motivações?

A perceção de todos estes elementos foi a grande impulsionadora da capacidade de reflexão e de análise crítica, dado que alguns aspetos se sobrepuseram e aos quais foi dada maior importância. Assim sendo, o planeamento é alvo de uma reflexão sobre a prática própria do professor, uma vez que a sua ação será um fator determinante na aprendizagem dos alunos. Para reforçar, Bossle (2002, p.33) afirma que *“As ações planeadas são fruto de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, quando inserido em uma comunidade com características e necessidades próprias a serem atendidas de forma consciente e objetiva, assumindo em sua prática pedagógica o ato da*

educação em seu sentido mais pleno, como aro ou efeito de educar (se), considerando o envolvimento e a participação dos educandos e educadores do fazer educativo e de seus processos”.

Em consonância com Bento (2003), o planeamento divide-se em três momentos: o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula, não sendo independentes uns dos outros, devendo estar interrelacionados de modo a melhorar a qualidade do ensino.

1.1.1. PLANO ANUAL

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo”

(Bento, 2003, p. 67)

O plano anual revela-se um instrumento didático-metodológico essencial na ação do professor, uma vez que prevê, organiza e direciona todo o processo de ensino e aprendizagem. A sua elaboração deve ser feita de forma consciente e flexível, passível de ser adaptado, caso se torne necessário.

Antes da elaboração de toda a planificação, houve um conhecimento prévio no que diz respeito ao Programa Nacional de Educação Física, de forma a servir de guião para o desenvolvimento deste documento. Contudo, para facilitar a tarefa de planificação, foi nos facultada a Planificação Anual de Educação Física (figura 1) elaborada pelo Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas, indicando quais as matérias de ensino e o número de aulas a elas dedicadas. Foi ainda facultado o Plano Anual de Atividades, no qual eram indicadas as datas da realização dos testes Fitescola e de todas as atividades a serem realizadas durante o ano letivo.

Numa fase inicial do estágio, esta planificação assumiu um caráter de extrema importância, demonstrando a margem de manobra que os professores teriam para lecionar as diferentes modalidades desportivas, não só durante os

semestres, como também ao longo do ano letivo. Sabendo as modalidades abordar foi realizada uma análise ao Programa Nacional de Educação Física do 3ºCiclo com o intuito de perceber as diretrizes para o nível de desempenho do 7º ano de escolaridade. Deste modo tive de realizar um planeamento da ordem pela qual queria lecionar as modalidades, tendo sempre em conta que a

Categoria	7 º Ano		
	1º Período	2º Período	3º Período
Desportos Coletivos	Basquetebol 12	Futebol 8	Voleibol 8
Ginástica	Solo 8	Aparelhos: Trave Minitramp olim 8	Acrobática 8
Atletismo	Corrida Contínua 8	Corrida Velocidade 5	Salto em Comprimento Lançamento da bola 6
Treino Funcional	Treino Funcional 6		
Raquetes			
Desportos Alternativos	Dança Escalada 8		

Figura 1 - Planeamento anual do 7º ano

modalidade de Atletismo estaria sempre depende das condições meteorológicas, uma vez que seria lecionada no espaço exterior.

Para uma melhor planificação, tornou-se fundamental conhecer a turma a nível motor para que houvesse uma adequação do ensino aos níveis de desempenho de cada aluno. Para tal, no início de cada modalidade foi realizada uma avaliação diagnóstica com o intuito de verificar o nível de desempenho dos alunos e planear as aulas consoante as suas habilidades motoras.

Durante o decorrer do ano letivo, o plano anual acabou por sofrer várias alterações devido a constrangimentos que foram ocorrendo, havendo uma necessidade de reajustamento consoante as condições existentes.

1.1.2. UNIDADE DIDÁTICA

“É na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor. Em torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor.”

(Bento, 2003, p. 74)

Para a concretização do planeamento de cada unidade didática tive em consideração os objetivos gerais e específicos de cada matéria. Para tal, o programa de Educação Física do 3º Ciclo foi fundamental para identificar os conteúdos a serem lecionados nas diferentes categorias transdisciplinares. Categorias essas que se reportam às habilidades motoras, à cultura desportiva, aos conceitos psicossociais, à condição física e às regras de segurança, as quais se revelaram um aspeto importantíssimo nestes alunos.

Depois de definidas as modalidades a lecionar em cada um dos semestres foram definidos os respetivos conteúdos programáticos e quando seriam lecionados, não descurando possíveis alterações no decorrer das unidades didáticas mediante o nível de desempenho dos alunos. Durante o ano letivo, na conceção das unidades didáticas surgiram várias dúvidas que foram alvo de muita reflexão, pois não sabia quanto tempo seria necessário para a aquisição das competências nem quando dar os conteúdos como apreendidos adquiridos, face às individualidades dos diferentes alunos da turma.

Para responder às dúvidas na estruturação das unidades didáticas Bento (2003, p. 83) menciona que é *“preciso refletir, em primeiro lugar, sobre quais os conhecimentos e capacidades a desenvolver e que elementos da matéria devem ser forçosamente apropriados e dominados por todos os alunos. Estas reflexões pressupõem uma análise profunda da estrutura específica da matéria, do seu grau de exigência ou dificuldade, do volume e do tempo disponível para o seu tratamento.”* Neste sentido, os planeamentos das unidades didáticas, auxiliados pela análise da avaliação diagnóstica, foram essenciais para a determinação dos níveis de desempenho dos alunos.

1.1.3. PLANOS DE AULA

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”

(Bento, 2003, p.101)

O plano de aula apresenta-se como um planeamento mais micro, o qual permite ao professor estabelecer estratégias com vista atingir os objetivos da matéria abordada, de forma clara, específica e funcional. Na minha perspetiva, este documento é o guião de todo o desenrolar da ação, sendo o auxílio de uma sequência lógica de progressão, mas não descurando a necessidade de adaptação tendo em conta o objetivo da aula, mas também o meio, as exigências e particularidades dos níveis de ensino dos alunos.

“Em termos didáticos-pedagógicos, os exercícios propostos tinham uma sequência de progressão que em ambos os casos não chegaram a ser atingidos na sua totalidade, não pela falta de tempo, mas pela falta de interesse e empenho dos alunos. Considero que a aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo só acontece quando há vontade de aprender por parte do aluno e, por mais que o professor queira ensinar se os alunos não estiverem predispostos aprender o processo de ensino-aprendizagem não acontece.”

(Reflexão da aula, 28 de janeiro de 2022)

No início do ano letivo, a pedido do professor cooperante o nosso núcleo de estágio realizou um plano de aula que fosse de simples compreensão e onde qualquer um que fosse colocar em prática o plano de aula pudesse pôr em prática aquilo que tinha sido planeado. É de realçar que em diversas aulas houve a necessidade de adaptar na própria aula, uma vez que por vezes o que estava planeado, não podia ser executado no espaço planeado, pois não nos foi atribuído um mapa de instalações o que levava a constantes modificações no planeamento consoante o espaço e os recursos materiais disponíveis para a aula em questão.

“A aula estava programada para ser avaliação sumativa de aeróbica, contudo devido à ocupação do espaço por uma outra turma não se reuniram as condições necessárias para a sua realização”

(Reflexão da aula, 27 de maio de 2022)

Para além do constrangimento do espaço e dos recursos materiais, destaco também os constrangimentos do foro social e contextual que muitas das vezes impediram a realização do plano de aula, tais como o atraso dos alunos para a aula, a falta de equipamento desportivo e a falta de interesse pela tarefa proposta. Em virtude destes aspetos, enquanto professora estagiária fui-me apercebendo que o plano de aula é apenas um documento formal do planeamento da nossa atuação, onde na maioria das vezes não corresponde à realidade vivenciada e que tem de ser adaptado no momento às circunstâncias.

Deste modo, as construções dos planos de aula não se refletem apenas num ato isolado, mas sempre com base no planeamento anual e o planeamento das unidades didáticas, bem como nas reflexões das aulas anteriores, com vista a melhorar a qualidade de ensino de aula após aula. Com a prática foi aperfeiçoando o tempo tanto na execução do plano como na elaboração e criação de exercícios tendo em conta o objetivo da aula e a proficiência dos alunos, as aulas eram sempre planeadas de forma que o tempo de empenhamento motor fosse superior ao tempo da transição e organização dos grupos e dos exercícios, de forma a rentabilizar e estimular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Após aplicação de cada plano de aula, foram sempre realizadas pequenas reflexões com o professor cooperante e o núcleo de estágio de aspetos positivos e negativos sucedidos na aula, bem como a postura adotada pelo professor estagiário perante as situações vivenciadas de forma haver uma reflexão sobre ação acerca dos erros que cometemos na nossa prática pedagógica. De acordo com aquilo que nos diz Perrenoud, (2002, p. 31) refletir sobre a ação é quando *“tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la”*.

Numa fase inicial à docência, a ação reflexiva é um dos pilares ao processo de ensino-aprendizagem. Foi neste momento que coloquei em questão a minha prática, o que realmente ensinar e de que forma o fazer. Acontecimentos como o desvio/indisciplina, a agitação da turma, a falta de participação/interesse,

a resistência dos alunos e o planeamento que não pode ser aplicado foram o grande objeto de reflexão durante o período letivo. John Dewey citado por Zeichner (1993, p.18) define a ação reflexiva como uma *“ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. É um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores...”*.

Como forma de responder aos problemas causados pela prática, foram tidos em conta não só as características individuais de cada aluno, assim como as características da turma, hipotecando por vezes a aprendizagem de habilidades desportivas em prol da aquisição de competências do saber estar e do saber se relacionar. Desta forma, os planos de aula, ao longo do tempo, focaram-se mais em aspetos do domínio socio afetivo tendo sempre por base as habilidades desportivas para os poder desenvolver. Aspetos como a disciplina, o comportamento, a cooperação, o interesse e as relações interpessoais passaram a ser primordiais no desenvolvimento dos planos de aula. Os planos de aula foram sempre planeados com antecedência de forma que as aulas não fossem desorganizadas nem monótonas e que os exercícios fossem dinâmicos e competitivos, havendo sempre um fio condutor da aula anterior tanto na complexidade dos exercícios como na propensão na aprendizagem de competências cívicas.

Por consequência, na elaboração do plano de aula as sequências metodológicas eram bastante ponderadas e planeados para que os exercícios apresentassem uma sequência lógica, quer na organização dos alunos quer na transição de exercícios e na sua possível adaptação. Os exercícios eram pensados de diferentes formas, havendo diferentes variantes, com a finalidade de ser motivante e desafiante para os alunos consoante os seus níveis de desempenho. Claro que esta forma de pensar e de planear não surgiu de início, mas sim com a convivência com a turma e com os problemas que esta apresentava. Ao longo do ano, foi preciso focar em aspetos como a organização

do espaço e do material no mesmo para proporcionar uma melhor e rápida transição colmatando assim comportamentos de indisciplina.

Segundo uma teoria desenvolvida por Johnson & Johnson (in Leitão, 2010, citado por Esteves, B., 2014, p. 29) *“as pessoas envolvidas num conflito têm de lidar com duas situações em simultâneo: - a preocupação de satisfazer as suas necessidades e alcançar os seus objetivos; e – a preocupação de manter uma relação positiva e adequada com a outra pessoa.”* Nesta perspetiva, havia a necessidade de utilizar a negociação como estratégia de ensino, com o propósito de gerir os comportamentos manipulando assim padrões de recompensa e punição e através disso promover a coesão de grupo entre os alunos, com vista a trabalharem em equipa para a concretização dos objetivos propostos a cada aula. Fruto dos comportamentos e dos objetivos atingidos na aula poderia haver uma recompensa na parte final da mesma, que consistia em os alunos escolherem uma atividade física a gosto deles e realizarem-na. Em conformidade com aquilo que nos refere Pimentel (2011, referenciado por Esteves, 2012, p. 29) *“as estratégias de negociação têm como objetivo manter o conflito de forma razoável, tendo em vista o estímulo de processos organizacionais tais como a criatividade e a aprendizagem organizacional. O principal objetivo é desenvolver a capacidade de estimular ao máximo os fatores construtivos e simultaneamente reduzir os destrutivos.”* O mesmo autor diz nos ainda que *“não existe um estilo definido que seja totalmente eficaz, pois numa situação, uma estratégia pode ser eficaz e na outra pouca apropriada”*. E se por um lado se tornou numa das estratégias a usar, por outro nem sempre foi eficaz ao tipo de alunos que tinha.

Em jeito de conclusão, apesar de o plano de aula se caracterizar por um conjunto de intenções, no momento de planear devemos sempre pensar ao pormenor, tendo em consideração o número de alunos que vão realizar a aula, o material disponível, o espaço e a forma de como vamos organizar o espaço da aula, não descurando a hipótese que este está sempre sujeito a alterações e a imprevistos. Como tal deve haver uma margem para a flexibilidade e adaptação, tendo o professor de Educação Física apresentar a capacidade de analisar os acontecimentos, com vista a desenvolver a melhor solução atendendo ao problema e ao contexto. Devem desta forma apresentar uma grande capacidade

de adaptação, dado que situações inesperadas durante a aula estão sempre acontecer e o professor deve ser capaz de se adaptar aos vários constrangimentos que lhe surgem. Em conformidade com aquilo que menciona Bento (2003, p.16) *“no processo real de ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessária uma rápida reação situacional. Mas, nem por isso, muita coisa deixa de depender já da antecipação mental da realidade do ensino mediante o seu planeamento e preparação”*. Daí a importância da preparação do plano de aula, antevendo aquilo que se poderá passar.

1.2.REALIZAÇÃO

1.2.1. INSTRUÇÃO

“A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino”

(Siedentop, 1991, citado por Rosado e Mesquita, 2009, p.73)

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem implica não só um conhecimento aprofundado das modalidades desportivas a lecionar, sendo também fundamental que o professor possua competências para saber se expressar de modo a transmitir a informação de forma a atingir o objetivo pretendido para uma melhor aprendizagem.

Tendo por base a ideia de que aquilo que o professor pretende transmitir nem sempre é aquilo que efetivamente diz, que aquilo que o aluno ouve não é necessariamente aquilo que compreende e que aquilo que compreende nem sempre é o que fica retido ou é executado, a instrução deve ser a mais clara, breve e objetiva possível. De acordo com aquilo que refere Quina (2009, p. 92) para ser *“breve, claro e objetivo, o professor deverá dar muita atenção quer à forma, quer ao conteúdo da informação que pretende que o aluno retenha”*. Fruto disto, Rink (1993, citada por Rosado e Mesquita, 2009), salienta que a forma como o professor transmite a informação deve se basear nas seguintes diretrizes:

➔ Orientar o praticante para o objetivo da tarefa:

- ➔ Dispor a informação numa sequência lógica;
- ➔ Apresentar exemplos corretos e errados;
- ➔ Personalizar a apresentação;
- ➔ Repetir assuntos difíceis de compreender;
- ➔ Recorrer às experiências pessoais dos alunos;
- ➔ Utilizar o questionamento;
- ➔ Apresentar a tarefa de forma dinâmica.

A instrução ocorre em três momentos distintos, nomeadamente (1) antes da prática, recorrendo-se de preleções, apresentação das tarefas, explicações e demonstrações; (2) durante a prática, com a emissão de feedbacks e (3) após a prática através da análise da prática desenvolvida (Siedentop, 1991, citado por Rosado e Mesquita, 2009). Assim, no início das aulas tinha por hábito reunir toda a turma em meia-lua, de forma a conseguir visualizar todos os alunos e controlar eventuais distrações. Desta forma, explicava aos alunos o que ia ser realizado na aula e tentava negociar com eles de forma que os objetivos fossem cumpridos e atribuindo uma recompensa no final da aula.

Após esta fase inicial, passava à parte prática da aula. Neste instante eram apresentadas as tarefas planeadas para a aula sempre auxiliadas da demonstração dos exercícios propostos e, posteriormente de questionamento direcionado quase sempre aos alunos mais distraídos, com o intuito de perceber se havia dúvidas daquilo que foi instruído e se tinham prestado atenção à informação/demonstração. Rosado & Mesquita (2009, p. 96) salientam que *“o uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”*.

No que à demonstração diz respeito, grande parte das vezes, era eu que a realizava, no entanto havia aulas que umas das estratégias utilizadas para inibir comportamentos desviantes aquando da instrução era que um desses mesmos alunos demonstrasse o exercício. A demonstração, auxiliada da instrução verbal, permitia-me reduzir o tempo de instrução e consequentemente aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Nas primeiras aulas, a instrução era fornecida com os alunos em meia-lua em pé, no entanto, raramente conseguia transmitir alguma informação e rapidamente optei por sentá-los no chão. Ao longo das aulas, para melhorar a qualidade da instrução fui me apercebendo de que era fundamental ter a turma no clima controlado de preferência sentados no chão e em silêncio.

“para uma melhor instrução, pedir aos alunos que se sentem e que estejam atentos e só depois dar a instrução, garantindo que todos estão a ouvir e que não há ninguém a falar em simultâneo”

(Reflexão da aula, 29 de setembro de 2021)

Em vários momentos, as principais dificuldades prenderam-se mesmo com a resistência ao sentar no chão e com a obtenção de silêncio para estes momentos.

“No momento de transição, de um exercício para outro, aquando da instrução, reparei que ainda há uma certa resistência por partes de alguns alunos em se sentarem no chão”

(Reflexão da aula, 22 de outubro de 2021)

À medida que as aulas foram decorrendo tentei que a instrução fosse clara e objetiva, uma vez que os alunos tinham a tendência a ter comportamentos desviantes e facilmente entravam em conflito entre eles. Por outro lado, quando a turma não estava em silêncio e atenta aguardava que se acalmassem.

“Contudo há momentos em que os alunos prolongam este tempo de instrução por estarem a conversar uns com os outros e na brincadeira e, apesar de uma das estratégias para combater estes momentos passar por permanecer em silêncio até que possa falar, com todos a prestarem atenção, acho que devo procurar outras estratégias para inibir este tipo de comportamentos.”

(Reflexão da aula, 23 de fevereiro de 2022)

1.2.2. FEEDBACK PEDAGÓGICO

“definido com um comportamento do professor de reacção à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição realização de uma habilidade”

(Fishman & Tobey, 1978, citado por Rosado e Mesquita, 2009, p. 82)

De acordo com Quina (2009) o feedback divide-se em duas funções complementares: a de informação, uma vez que contém uma mensagem relativa à prestação motora dos alunos; e a de reforço e motivação, não havendo uma informação objetiva, mas um reforço que aumenta a possibilidade de a resposta correta voltar a ser repetida.

Como mencionam Rosado e Mesquita (2009, p. 89) *“não basta dizer aos alunos ou atletas se a sua execução é ou não correta, é necessário especificar depois o que é considerado correcto ou incorrecto e o que fazer, de seguida para melhorar.”* Consequentemente a capacidade de diagnóstico de erros por parte do professor torna-se algo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É através da observação que o professor tem de ser capaz de identificar o erro e, por conseguinte, a sua causa para que consiga emitir algum tipo de feedback. Assim sendo, a aprendizagem dos alunos muitas das vezes é condicionada pelo feedback emitido pelo professor.

Ao longo do ano, senti que os feedbacks emitidos foram mais direccionados à turma/grupo e não tanto individualizados, fruto da indisciplina da turma e pelo facto de não poder direccionar a minha atenção apenas a um aluno. A utilização do feedback por questionamento foi uma dimensão muito utilizada nesta turma para a verificação de aprendizagem dos alunos. O questionamento foi utilizado essencialmente na parte inicial e na parte final da aula, como forma de envolvimento na aula com vista a desenvolver o sentido crítico e reflexivo dos alunos. O feedback prescritivo, descritivo, positivo e de reforço, na sua grande maioria ocorreram na parte fundamental da aula, dando algumas diretrizes sobre componentes críticas da execução dos gestos técnicos.

1.2.3. GESTÃO

“El objetivo de las funciones de la organización y de las intervenciones con ellas se relacionan, consiste en facilitar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, en ofrecer a los alumnos las máximas posibilidades de participación, y siempre en las mejores condiciones posibles de seguridad”

(Pieron, 1988, p. 143, citado por Romero et al., 2008, p.167)

Do início ao fim do ano letivo, a parte da organização/gestão foi sempre um ponto fulcral no planeamento e operacionalização dos planos de aula. Este planeamento tinha sempre por base a gestão dos alunos nos respetivos exercícios, a gestão do tempo de aula, a gestão do material e do espaço de aula. Neste sentido, as construções dos planos de aula tinham em consideração todos estes aspetos de forma a promover não só melhores condições de aprendizagem, mas também a criação de hábitos e rotinas de funcionamento das aulas nos alunos.

De acordo com aquilo que menciona Quina (2009, pp. 105 e 106) *“Uma boa organização facilita grandemente as condições de ensino e aprendizagem, é condição indispensável do sucesso pedagógico.”* Uma aula bem organizada permite ao professor uma melhor otimização quer na gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e na criação de grupos. Daqui surge a necessidade de o professor aplicar um conjunto de procedimentos, entre os quais Piéron (1992, citado por Quina, 2019, p.105) salienta os seguintes aspetos:

- ➔ *“automatização dos alunos nas rotinas organizativas da aula”* – no que diz respeito a este aspeto, desde o início do ano letivo que foi criado o hábito de os alunos à chegada ao espaço de aula se sentarem no banco sueco e, posteriormente, os que iam fazer a aula reuniam no chão em meia-lua. Nos momentos de reunião da turma após apito era aplicada a regra dos 5 segundos para a reunião de todos os alunos.
- ➔ *“procurar formas eficazes e rápidas de formação de grupos de trabalho”*; - ao início procurei juntar os alunos que não tinham laços, com vista a promover as relações interpessoais. No entanto, essa estratégia não obteve sucesso, uma vez que grande parte deles

desistiam de fazer a aula do que fazer com determinado par. Assim sendo, fui dando a liberdade dos próprios alunos criarem grupos dentro de um tempo estabelecido para essa tarefa.

→ *“ser preciso, rápido e eficiente na colocação do material”*; - acredito que grande parte da otimização do tempo de aula se prende neste aspeto e, por isso gostava de montar a aula toda antes dos alunos chegarem. Posto isto, a certa altura comecei por planear exercícios de estrutura semelhante, evitando perdas de tempo na recolha do material e montagem do exercício seguinte. Nos momentos de transição, após juntar todos os alunos, pedia sempre a alguém que levantasse os cones que já não seriam necessários e, de seguida, pedia a outro aluno para ir buscar coletes. No decorrer da aula aconteciam vários momentos de competição e as equipas que não saíssem vencedoras recolhiam e arrumavam todo o material no final da aula. Também os alunos que não realizavam a aula começaram a ter alguma responsabilidade neste aspeto

→ *“adotar um posicionamento adequado durante os episódios de organização”* – fruto da minha inexperiência, houve momentos em que a organização de um exercício para o outro diferenciava e em que perdia algum tempo na colocação do material. Numa das vezes em que isso aconteceu, foi pedido aos alunos que fossem beber água para poder organizar o material para o exercício seguinte, no entanto essa estratégia não teve o efeito desejado já que durante esse episódio de organização os alunos andaram a molhar o chão do pavilhão e a jogar água uns aos outros. A partir daí, tentei sempre organizar a aula de forma que as transições não exigissem longos episódios de gestão para a tarefa seguinte, inibindo de alguma forma comportamentos desviantes por parte dos alunos.

“Em termos de organização, a experiência em aulas anteriores e o comportamento dos alunos não permitem que as aulas sejam organizadas por estações, uma vez que seria criar dois focos de incêndio”

(Reflexão da aula, 11 de fevereiro de 2022)

Uma das principais dificuldades, e que teve impacto na gestão do tempo de aula, foi a dificuldade na obtenção de silêncio por parte dos alunos nos

momentos de transição e de instrução. Sendo uma turma caracterizada por comportamentos de indisciplina, era raro o momento de transição ou instrução em que não houvesse conversas paralelas e, fruto disso, optava por esperar que a turma fizesse silêncio total para poder transmitir qualquer tipo de informação aos alunos, prejudicando assim o tempo disponível para a prática. Em consequência disto, no planeamento da aula tentava sempre criar situações que implicassem manter todos os alunos em empenhamento motor, de modo a assegurar um melhor controlo da turma e a evitar comportamentos desviantes.

Em suma, os alunos que dedicam mais tempo a uma boa exercitação progridem mais do que os outros, tendo o professor um papel fundamental, dado que é um dos principais agentes na organização e planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

1.2.4. CLIMA E (IN)DISCIPLINA

O professor é o grande mediador da aula e tem como função promover elevados graus de envolvimento dos alunos nas diversas situações de ensino com o intuito de promover um clima relacional positivo. Contudo, o clima está muito relacionado com a disciplina, isto é, com os comportamentos apresentados pelos alunos na aula.

Na minha conceção, a relação professor-aluno e aluno-aluno constitui uma peça fundamental naquilo que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos fatores facilitadores de aprendizagem dos alunos.

“Criou-se aqui mais empatia, quer seja na relação aluno-aluno quer seja na relação professor-aluno o que na minha perspetiva é bastante positivo. Ainda nestes instantes finais, conseguimos com que o “David” viesse participar nas atividades que estavam a decorrer, o que se revela muito positivo, uma vez que é muito raro ele participar nas aulas.”

(Reflexão da aula, 14 de janeiro de 2022)

O clima depende muito das características do professor, da imagem que transmite de si aos alunos, assim como da sua atuação na criação de um ambiente disciplinado e favorável à aprendizagem, beneficiando a harmonia da

aula (Quina, 2009). O mesmo autor refere que a *“eficácia do ensino, têm vindo a demonstrar que os professores mais eficazes promovem o desenvolvimento dos alunos num clima afectivo, caloroso, estimulante, positivo.”* (Quina, 2009, p. 113)

Ora, com vista a desenvolver um clima relacional positivo nas minhas aulas e com a minha turma residente, procurei estabelecer uma relação de amizade com todos os alunos e estimular as relações interpessoais entre os mesmos, dado que era uma das grandes barreiras desta turma. Antes de todas as aulas de Educação Física, ou até mesmo quando os encontrava nos intervalos, cumprimentava sempre os alunos e perguntava se estava tudo bem. Nos dias em que chegavam mais cedo tentava perceber se estava tudo bem em casa, como estavam as suas notas nas diversas disciplinas e até de perceber os seus gostos. Em virtude das barreiras nas relações interpessoais que apresentavam, em diversas aulas tive alguns problemas no decorrer dos exercícios e na formação das equipas, visto que havia vários atritos entre os alunos onde grande parte deles já tinham os seus pares dentro da turma. De forma a contrariar estes aspetos, foram implementados alguns exercícios. Ao início, foi notória a grande dificuldade até em dar as mãos, mas à medida que este aspeto foi sendo estimulado deixou de haver tantos entraves.

No que concerne à disciplina, confesso que esta dimensão foi das mais difíceis de controlar no decorrer do estágio, tendo em conta que a minha turma residente era muito indisciplinada. A tarefa de conseguir controlar a turma tonou-se num objetivo primordial, visto que, em quase todas as aulas havia comportamentos de indisciplina por diversos alunos da turma, para que posteriormente fosse possível abordar alguns conteúdos de aprendizagem previstos no planeamento. De acordo com um estudo realizado por Gotzens et al. (2010) cerca de metade do tempo em sala de aula é dedicado a atividades que nada se relacionam com o conteúdo a ser ensinado pelo professor em consequências dos problemas de disciplina.

Os momentos em que ocorriam comportamentos inapropriados foram constantes. Repare-se que por comportamentos inapropriados entende-se a violação de regras do funcionamento da aula, podendo se dividir em dois tipos

de comportamentos: os fora da tarefa *“relacionados com a falta de participação nas atividades propostas pelo professor”*;

“Contudo, aquando do pedido para prender o cabelo, a resposta foi clara, de que não” iria prender o cabelo só para fazer a aula, pois tinha acabado de tomar banho”. Desta forma, e como não poderia deixar de ser, foi dado um relatório de aula para o aluno em questão fazer, no entanto, foi rejeitado à partida. Apesar de não estar a realizar a aula, conseguiu destabilizar a turma com os seus comportamentos inadequados, tome-se por exemplo a questão de entrar e sair da sala sem autorização ou de entrar a ouvir música alta e a dançar e ainda reclamar por ter pedido que guardasse o telemóvel.”

(Reflexão da aula, 28 de janeiro de 2022)

e os de desvio *“de natureza anti-social e/ou toda a interrupção da actividade que crie problemas de ordem disciplinar”* (Quina, 2009, p.109).

“...questão do uso do telemóvel nas aulas para um aluno em específico que no momento da demonstração e, sendo a demonstração feita com o próprio, decidiu ir até ao banco e atender o telemóvel sem qualquer permissão ou justificação. Neste momento da tentativa de chamada de atenção, continuou a mexer no telemóvel como se nada fosse e, após as faltas de respeito e esta última chamada de atenção foi pedido que o mesmo fosse embora, ora a resposta obtida foi: “o espaço da aula é livre e a mim ninguém me obriga a sair daqui”.

(Reflexão da aula, 19 de janeiro de 2022)

Em grande parte dos casos, as chamadas de atenção não se revelaram suficientes para a inibição desses comportamentos, levando-me a adotar medidas mais rigorosas, como por exemplo sentar os alunos e não os permitir participar na aula ou até mesmo encaminhá-los para o Gabinete de Apoio Disciplinar (GAD). Contudo, apesar destas medidas, as chamadas faltas disciplinares nesta turma era algo que acontecia com frequência e, portanto, estas medidas acabam por não surtir qualquer tipo de efeito, até porque os alunos mantinham o tipo de comportamento nas aulas seguintes. Ora, tome-se como exemplo os seguintes excertos das reflexões das aulas:

“Foi neste impasse entre o arrumar o material e o ir embora que aconteceu uma situação desagradável e que teve início durante a aula, na qual 3 alunos partiram para agressão sobre um dos alunos. (...) O que mais me choca, é o facto de um simples jogo alterar o comportamento dos alunos e faz-me pensar que é preciso considerar o contexto social da turma no planeamento de cada aula, para evitar certo tipo de situações.”

(Reflexão da aula, 1 de abril de 2022)

“.. uma das regras estabelecidas ao início da unidade didática foi o facto de não poderem utilizar o minitrampolim sem a minha supervisão e autorização. Assim sendo, houve dois alunos que nesta aula quiseram experimentá-lo sem a minha permissão, não sendo a primeira vez que o faziam. Ambos foram mandados sentar, porém um deles decidiu contrariar-me e sair da sala sem a minha permissão para beber água, mesmo depois de lhe ter dito que não. Um outro aluno desde o início da aula que me estava a responder e a barafustar e mesmo depois de dois avisos continuou. Estes dois alunos foram encaminhados para o GAD.”

(Reflexão da aula, 6 de abril de 2022)

Neste sentido, estes comportamentos disruptivos estão, portanto, ligados em termos gerais ao incumprimento das regras estabelecidas pelo professor. Em termos mais específicos, esse comportamento envolve reclamar continuamente sobre algo que aconteceu na sessão.

Ao longo de todo o processo, apercebi-me de que a minha atuação enquanto professora tinha grande influência no processo de ensino-aprendizagem e essencialmente nos comportamentos adotados pelos alunos, dado que isso é fruto da imagem que transmito de mim aos meus educandos. Desta forma, tomei algumas medidas de forma a prevenir os comportamentos inapropriados dos alunos no decorrer das aulas. Medidas essas que passavam basicamente por estabelecer regras de comportamento claras e maximizar o tempo de atividade evitando tempos prolongados de transição. Piéron (1992, citado por Quina, 2009) refere que a grande maioria dos comportamentos inapropriados surge quando os alunos não têm nada que fazer, quando passam longos períodos em filas de espera ou durante longos períodos de organização ou de instrução.

1.2.5. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Esta dimensão é referente à capacidade que o professor tem de reajustar a sua prática pedagógica aos imprevistos que ocorrem no decorrer do ano letivo. Deste modo, o Plano Anual foi alvo de alguns ajustamentos, em virtude do fecho ou ocupação do espaço de aula, das condições materiais e das condições climatéricas.

Em relação às Unidades Didáticas grande parte delas tiveram de ser reajustadas em termos de conteúdos fruto da indisciplina manifestada pelos alunos e do número de aulas previstas ao início ter sofrido uma redução, devido a fatores externos. Fatores esses relacionados com a coincidência de alguns dias de aula com as do projeto de inteligência emocional e com o adiamento do recomeço das aulas depois das férias do Natal devido ao aumento de casos de Covid-19.

Relativamente às aulas, também elas foram alvo de alguns ajustes e readaptações mediante o espaço de aula e as condições materiais disponíveis para a prática. Houve casos onde tinha a aula planeada para a sala de dança e, uma vez que se apresentava ocupada, tive de ajustar todo o plano de aula ao pavilhão. Noutros casos, de modo a tornar os exercícios mais adequados às individualidades dos alunos, tive de condicionar o exercício de modo a aumentar o seu nível de complexidade e, por vezes até o contrário.

Em suma, um professor tem de estar preparado para as imprevisibilidades, pois por um lado é aquilo que se planeia considerando as melhores condições para o seu desenvolvimento, por outro é aquilo que temos na hora da realização do plano de aula que nem sempre corresponde ao idealizado.

1.3.AVALIAÇÃO

“a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem!”

Na minha perspetiva, o processo de avaliação passa por envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem de modo a consciencializar os mesmos das suas dificuldades, potencialidades e, essencialmente, dos seus progressos. Com a avaliação é possível recolher informações acerca das aprendizagens dos alunos, dando a possibilidade ao professor de reajustar os métodos e critérios de avaliação. Como menciona Libâneo (1994, mencionado por Costa, Silva, e Barbosa, 2012, p. 2) a avaliação é *“uma tarefa didática necessária na prática docente, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos. É também um processo complexo que não se resume apenas à realização de provas e enunciação de notas. Através dela, os resultados obtidos durante o trabalho entre professor e aluno, podem ser comparados com os objetivos proposto, para se constatar os avanços e dificuldades dos discentes.”*

De entre todos os momentos em que vivi na prática pedagógica, o processo de avaliação dos alunos foi de facto uma das etapas mais difíceis deste processo. Isto porque a avaliação é um processo metódico e o professor quando avalia tem de saber exatamente que aspetos a observar e de que forma o fazer. Não importa apenas observar, é preciso saber aquilo que está a observar e o exercício tem de ir ao encontro daquilo que pretendemos que seja o comportamento do aluno.

No decurso do ano letivo foi-nos fornecido os documentos que apresentavam os critérios gerais da avaliação do Departamento de Educação Física referentes a cada ciclo de ensino da escola. Na disciplina de Educação Física, os critérios do 3º ciclo são divididos em 3 domínios, nomeadamente: as Habilidades Motoras; Aptidão Física; e Conhecimentos. Estes dois últimos domínios comportam 35% dos critérios gerais, sendo que 20% são direcionados ao domínio dos Conhecimentos e 15% ao domínio da Aptidão Física. Relativamente ao domínio das Habilidades Motoras comporta os restantes 65%.

Assim sendo, a avaliação assume várias formas, sendo que o tipo de avaliação a utilizar depende das suas finalidades e para a qual a informação está a ser recolhida e do tipo de informação (Rink, 1993, citada por Rosado e Mesquita, 2009). Desta forma, a avaliação divide-se nas várias modalidades de

avaliação, sendo elas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa e, no qual utilizei as três fases. De reforçar que apesar de haver estes três momentos predefinidos a avaliação foi feita de forma contínua, dado que os alunos eram avaliados em todas as aulas informalmente.

1.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Sendo o ponto de partida na determinação de objetivos, a avaliação diagnóstica permite identificar a situação dos alunos quanto aos conhecimentos e aptidões que o aluno apresenta antes do processo de instrução de novas aprendizagens. De acordo com o estudo de Gonçalves et al. (2014, p. 89) os professores atribuem uma grande importância à avaliação diagnóstica, uma vez que a reconhecem como *“uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente às atividades físicas, aptidão física e conhecimentos”*. Na perspetiva de Pacheco (1994, p. 63), a avaliação diagnóstica *“Corresponde quer ao momento de avaliação inicial (início do ano letivo, trimestre, unidades letivas...) quer ao momento de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados pré-requisitos, para abordar determinados conteúdos (...) Pela sua natureza, os dados assim recolhidos não devem nunca contar para a progressão dos alunos, mas apenas servir de indicador para o professor”* (Pacheco, 1994, p. 75)

Na minha prática pedagógica, optei sempre por fazê-lo quando iniciava uma nova unidade didática com o intuito de fazer uma análise global da turma em relação aos níveis de desempenho em que cada aluno se enquadrava. Essa avaliação era feita com base numa grelha de avaliação diagnóstica desenhada para o efeito que possuía 5 níveis de execução, mais precisamente: 0 – não executa; 1 – executa muito mal; 2- executa mal; 3 – executa bem; e 4 – executa muito bem.

O facto deste processo acontecer logo no início do ano letivo, dificultou um pouco mais a tarefa, visto que era o primeiro contacto com os alunos. Este aspeto, fez com que as primeiras avaliações tivessem um carácter mais global, na perspetiva de turma, dado que ainda levei algum tempo até associar os nomes às caras dos alunos.

“Em relação à avaliação diagnóstica, não foi possível avaliar um a um, uma vez que, não detinha a lista de alunos previamente e, o facto de não os conhecer não permitiu uma avaliação individual, ficando apenas com uma ideia global daquilo que eram a execução dos gestos técnicos dos alunos na modalidade de basquetebol”

(Reflexão da aula, 22 de setembro de 2021)

Uma das maiores dificuldades que apresentei na realização da avaliação diagnóstica prendeu-se com o facto da observação direta dos alunos e enquadrá-los em determinado nível.

1.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa segundo aquilo que nos refere Quina (2009, p.129) *“baseia-se fundamentalmente na observação informal dos alunos”* tendo como principal objetivo ajudar o professor a perceber se os objetivos específicos de cada aula estão a ser cumpridos.

De acordo com Ribeiro (1989, citado por Barreira, Boavida, e Araújo, 2006), a avaliação formativa procura verificar a posição do aluno no decorrer de uma unidade de ensino, com o intuito de identificar as dificuldades e poder encontrar uma estratégia adequada, de forma a conseguir colmatar as dificuldades e erros apresentados no desempenho motor dos alunos. Com base nesta observação foi possível analisar e reajustar, quando assim pedido, os conteúdos a abordar tendo em conta o nível de desempenho dos alunos como o nível sócio afetivo.

Em consonância com o descrito, os critérios de avaliação foram divididos nos seguintes descritores: “indicadores comportamentais e atitudinais” com um peso de 15% na nota final e em “saberes” com um peso de 85% na nota final. No primeiro parâmetro encontrávamos as categorias referentes às atitudes e à forma de estar do aluno nas aulas: 1 – cumprimento das regras da aula (subdividido em assiduidade, pontualidade, material e atenção/concentração) 2 – relações interpessoais (regras de comportamento); e 3- participação na tarefa

(subdividido em cumprimento e empenho). No que se refere ao segundo parâmetro de avaliação, tínhamos categorias referentes à cultura desportiva (com questões aplicadas no decorrer das aulas), à aptidão física e às habilidades motoras.

Durante todo o ano letivo os alunos foram avaliados de forma contínua, sendo que a avaliação era um aglomerado de vários comportamentos e ações/competências adquiridas durante todas as aulas de forma formal ou informal. Dado ao contexto social e aos alunos, em diversas modalidades não foi possível ter uma avaliação de acordo com o nível motor devido à falta de interesse, empenho e hábitos do foro do saber-estar dos alunos. Em consequência, a avaliação teve de ter por base aspetos de níveis comportamentais e atitudinais que já foram descritos. Tudo isso era registado diariamente, de forma a ser justa, contínua e coerente aquando da avaliação sumativa final dos alunos.

1.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

“A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos”

(Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho)

A avaliação sumativa assume-se como um processo complexo que permite ao professor identificar se os objetivos de ensino foram ou não atingidos, de forma a refletir numa perspetiva dualista, na medida em que permite observar se o aluno desenvolveu conhecimentos, competências, capacidades e atitudes necessárias aos objetivos propostos e, simultaneamente sobre a qualidade de ensino do professor nomeadamente sobre a pertinência dos objetivos, adaptação das estratégias de ensino ao contexto organizacional e institucional e, fundamentalmente o ajuste do sistema de avaliação.

Segundo aquilo que nos refere Lemos et al. (1993, p. 30) a avaliação sumativa é *“uma avaliação periódica que compara o grau de consecução atingido no final de um período de aprendizagem (neste caso, um período escola, um ano lectivo ou um ciclo de ensino) com os objetivos terminais previamente*

definidos. Tendo lugar no final de um processo de ensino aprendizagem, não tem por objectivo melhorá-lo enquanto decorre, repercutindo-se os seus efeitos no período de formação seguinte.”

Deste modo, a avaliação sumativa pode ser entendida como um meio de dar a conhecer mais sobre determinada realidade, estando associada às funções sociais da avaliação, perspetivando sempre o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem futuros. Em termos classificativos, a avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível no final do semestre, apresentando-se como o balanço de resultados obtidos pelos alunos durante esse período.

Este momento do processo de ensino-aprendizagem foi dos mais difíceis e de maior responsabilidade para mim. Perante o papel de professora, senti alguma dificuldade na atribuição de notas, uma vez que perante uma turma de 20 alunos é normal às vezes nos escapar alguns detalhes que no momento da atribuição de uma nota podem fazer toda a diferença. Tratando-se de uma avaliação de carater mais rigoroso, da qual surge um resultado após o ensino de cada matéria, é fundamental assegurar que a recolha de informação é realizada de forma coerente e justa e sempre adequada aos níveis de desempenho dos alunos, de forma a não prejudicar ninguém dado que todos os alunos devem ter igualdade de oportunidades. Neste sentido, aquando da planificação da avaliação sumativa é fundamental *“definir os critérios de avaliação, de modo que seja possível, para cada um descrever diferentes níveis de desempenho por parte dos alunos, estabelecer um padrão que permita determinar um nível aceitável de consecução de cada critério, escolher um processo de recolha de informação/um instrumento de medida que permita medir as aprendizagens alcançadas”* (Fernandes, 2020, p. 5).

Um dos maiores constrangimentos nesta avaliação foi a dificuldade na observação, onde me questionava várias vezes se aquilo que observava seria o mais correto aquando da atribuição de um nota/valor. Nestes momentos, sentia que o tempo destinado à observação das componentes críticas era bastante reduzido, uma vez que não conseguia observar em pormenor cada aluno em cada conteúdo. Também porque havia vários constrangimentos que impediam

que a minha atenção fosse apenas focada na observação das componentes críticas, tais como:

- ➔ A falta de motivação/interesse dos alunos que faziam a aula, como também daqueles que não realizavam a aula e estavam constantemente a interromper a minha leção e a perturbar os colegas;

“Antes de conseguir organizar as equipas deparei-me com uma situação extremamente complicada, onde por um lado tinha os alunos que estavam a realizar a aula sentados à minha frente e, por outro os alunos que desistiram de fazer a aula em confronto pelo espaço de aula. Nessa situação, não soube como agir, porque fiquei dividida, pois se desse atenção aos “maus comportados” prejudicaria aqueles que estavam a fazer a aula e não ter intervindo levou a que os que estavam a fazer a aula focassem a sua atenção para o confronto que estava a haver.”

(Reflexão da aula de Basquetebol, 24 de novembro de 2021)

- ➔ O tipo de relações interpessoais dos alunos, muitas das vezes dificultou a formação de grupos e, conseqüentemente a minha ação enquanto professora e promotora de um clima favorável à realização da aula;

“...na formação dos pares e na tentativa de juntar os “maus comportados” com os “bem-comportados” para o exercício ser bem-sucedido, tive diversas manifestações por parte dos alunos na insatisfação da formação das duplas e até houve quem dissesse que não ia fazer com aquele parceiro”

(Reflexão da aula de Basquetebol, 24 de novembro de 2021)

No que diz respeito à avaliação das habilidades motoras, tanto técnicas como táticas, apesar de haver uma aula destinada à avaliação das mesmas, o comportamento do aluno deve ser registado ao longo de toda a unidade didática, pois se o aluno faltar ou não realizar a aula não ficar prejudicado. Neste impasse, a avaliação formativa teve um papel crucial na medida em que muitos alunos realizavam apenas uma aula prática e o registo avaliativo era apenas dessa aula.

REPÚBLICA PORTUGUESA
Instituto de Estatística da Universidade do Porto

U.PORTO
INSTITUTO DE ESTATÍSTICA
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório da aula

Nome: _____ Ano e Turma: _____ Nº: _____
Data: ____/____/____ Espaço da aula: _____ Modalidade: _____

1. Indica o motivo pelo qual não estás a realizar a aula: _____

2. Indica qual ou quais foram os conteúdos (ex. passe, remate, etc.) abordados na aula: _____

3. Indica o nome dos seguintes materiais.

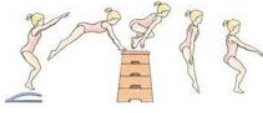
4. Indica o nome dos seguintes elementos gímnicos de ginástica de aparelhos.

 1. _____

Colaborado por:   

REPÚBLICA PORTUGUESA
Instituto de Estatística da Universidade do Porto

U.PORTO
INSTITUTO DE ESTATÍSTICA
UNIVERSIDADE DO PORTO

2. _____ 

3. _____ 

4. _____ 

5. _____ 

5. Classifica de 1 (muito mau) a 5 (muito bom), os comportamentos dos teus colegas nos seguintes domínios:

	1	2	3	4	5
Interesse					
Empenho					
Comportamento					

Colaborado por:   

Figura 2 - Relatório de aula

Já no que se refere à avaliação da cultura desportiva, desde o início do ano letivo que o professor cooperante alertou que não queria algo formal, como testes escritos. Nesse sentido, pediu que arranjasse uma alternativa onde pudesse avaliar de igual forma os elementos da cultura desportiva de onde resultou os relatórios de aula para quem não realizava as aulas e para os alunos que eram suspensos, cumprindo as suas tarefas a partir de casa. Era também utilizado o método de questionamento acerca das componentes críticas dos gestos técnicos de cada modalidade no decorrer das aulas (a figura 2 representa um dos relatórios de aula da modalidade de Ginástica de Aparelhos).

Naquilo que diz respeito ao domínio socio afetivo, importa referir que informação relativa a este domínio era registada na folha de presenças, assim com a assiduidade, a pontualidade e a presença de material.

2. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Tendo em conta a importância das relações interpessoais, desde cedo procurei estabelecer uma relação de empatia e amizade com todos os intervenientes de forma a facilitar a minha adaptação ao meio e intervenção na comunidade escolar. Fruto da boa relação que fui criando com o pessoal docente e não docente tive uma maior adaptação ao meio, no que diz respeito ao funcionamento da escola, quais os procedimentos a adotar tendo em conta as situações que iam ocorrendo, assim como obtive alguns conselhos da forma de ser e estar dos alunos e como interagir com os mesmos dada as suas personalidades. Com os alunos tentei desde o início estabelecer uma relação de respeito e empatia, procurando perceber sempre antes das aulas como estavam e de que forma poderia interagir com eles, tendo em conta a sua disposição no momento. Um dos procedimentos que adotei foi o de cumprimentar cada um dos alunos antes da aula, perguntando sempre se estava tudo bem e de como tinha sido a aula anterior.

À parte da lecionação das aulas, o ano letivo foi repleto de atividades que enriqueceram não só a minha formação pessoal como também as minhas competências pessoais, pedagógicas e sociais. Em consentimento com as normas orientadoras do estágio profissional (2013, p. 6) esta área pressupõe a *“promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora”*.

Neste seguimento, a partir do momento em que somos apresentados à comunidade escolar passamos a fazer parte de tudo aquilo que diz respeito às obrigações e deveres dos professores, fazendo parte integrante das reuniões. No que se refere às reuniões de Conselho de Turma, que contava sempre com a presença de todos os professores da turma, de forma a trocar ideias sobre os alunos procurando estabelecer estratégias para o sucesso escolar, tal como a melhoria do comportamento dos mesmos perante a comunidade educativa. Nesse sentido, no projeto de Cidadania e Desenvolvimento procuraram-se desenvolver as noções básicas de saber estar, tais como:

“o civismo, as regras básicas para viver em sociedade, responsabilidade, estou a ser correto? E, por fim, como melhorar o comportamento em sala de aula”.

(Reunião de Conselho de Turma, 04 de fevereiro de 2022)

Numa das primeiras reuniões foi importante perceber quais eram os níveis de indisciplina dos alunos, tendo como referência o ano anterior e a caracterização apresentada inicialmente pela diretora de turma. Ao longo do ano letivo foi interessante ter a perspetiva dos diversos professores sobre a forma como se comportavam os alunos nas suas aulas, o empenho que demonstravam e as dificuldades que apresentavam, podendo sempre comparar com aquilo que os alunos eram nas minhas aulas. De acordo com a reunião final do 1º semestre, os professores da turma concluíram que o comportamento global da turma era muito insatisfatório e a pontualidade classificava-se como fraca (Reunião de Conselho de Turma, 04 de fevereiro de 2022).

Estas reuniões mostraram ter uma elevada importância, uma vez que havia alunos com Necessidade Educativas Especiais que não se manifestavam nas aulas de Educação Física, mas que, por outro lado explicavam algumas das suas atitudes e comportamentos. Exemplo disso era um dos alunos que possuía dislexia e quando não realizava as aulas e tinha de fazer um relatório mais complexo acabava por não o conseguir realizar, não manifestando qualquer problema no que diz respeito à parte física e motora. Até mesmo ao que diz respeito à dinâmica de turma, apercebi-me que as relações interpessoais dos alunos não eram das melhores o que me permitiu posteriormente ter em consideração a forma como organizava os pares, grupos e equipas de forma a gerir os conflitos e o processo de ensino-aprendizagem. A par de tudo isto, tive uma melhor noção acerca do contexto em que os alunos estavam inseridos e os problemas que vivenciavam.

No que diz respeito às reuniões do departamento de expressões, havia professores de diversas disciplinas e como tal havia diferentes perspetivas sobre as diversas estratégias a ser implementadas. De referir que um dos professores de educação física era o coordenador do departamento o que facilitava o esclarecimento de alguma dúvida posteriormente a estas reuniões. Sendo tudo

muito novo para mim, a minha postura foi mais de observação e reflexão daquilo que era discutido. Relativamente às reuniões de grupo disciplinar, na maioria das vezes eram discutidas estratégias para a melhoria da qualidade de ensino, procurando solucionar eventuais problemas e, ainda alguns procedimentos para a organização de atividades e de quem ficaria responsável pelo seu desenvolvimento. Antes ou após estas reuniões havia sempre a convivência com o grupo de professores de educação física que procuravam saber como estava a correr a nossa experiência e sempre nos davam alguns feedbacks na forma como lidar com alguns comportamentos.

Em virtude do delineado no plano de atividades, e em acordo com o estipulado posteriormente nas reuniões de grupo disciplinar, o núcleo de estágio da FADEUP e do ISMAI ficaram responsáveis por desenvolver e organizar três atividades escolares, nomeadamente o Dia Europeu do Desporto escolar, o Torneio de Futebol do 7º e 8º ano e o Torneio de Futebol do 9º ano e Secundário.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.”

(Heidman, 1990, p. 4, citado por Gracia, 1995, p. 138)

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE APROFUNDAMENTO

Atualmente a indisciplina no contexto escolar apresenta-se como um desafio complexo e recorrente evidenciando-se tanto nas dificuldades do professor para ensinar como nas dificuldades dos alunos para aprender. Trata-se de um dos maiores obstáculos pedagógicos fruto do incumprimento de normas, regras e limites estabelecidos no contexto educativo, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e o clima entre os membros da comunidade escolar. Segundo aquilo que nos refere Yahaya et al., (2009, p. 660) os problemas de indisciplina ocorrem quando um aluno se recusa a obedecer às regras da sala de aula ou da escola.

A indisciplina pode se manifestar de diferentes formas, desde comportamentos disruptivos e desrespeito, até a falta de compromisso com as atividades escolares, o abandono das tarefas e a violência física e verbal. Estas atitudes têm consequências negativas não apenas para os alunos indisciplinados, como também para os outros alunos e professores comprometendo o clima escolar e a qualidade de ensino. Em conformidade com Estrela (1991, citada por Renca, 2008, p. 26) *“num grupo/turma indisciplinado todos os alunos, bem-comportados ou não, têm a perder: não conseguem apreender os conhecimentos que o professor pretende transmitir o que se reflectirá, indubitavelmente, no sucesso ou insucesso da aprendizagem”*.

Há quem diga que a fase de início de carreira é um período potencialmente problemático, no qual o professor iniciante se defronta com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar podendo levar ao abandono da profissão (Huberman, 1995, in Krug et al., 2017). Este período é normalmente marcado

por diversas dificuldades, em que o professor não possui experiência, e lhe são atribuídas turmas difíceis onde acontecem situações de grande complexidade, tanto em termos de indisciplina como em termos de estratégias didáticas. Referenciando por Estrela (1991, proferida por Renca, 2008, p. 26), os professores *“vêem-se obrigados a adoptar atitudes pouco consentâneas com a sua função de formadores/educadores, o que, por vezes, lhes provoca situações de mal-estar, «stress» e os deixa psicologicamente afectados: são os conteúdos programáticos que não integralmente cumpridos, é a relação pedagógica que não funciona, é a sua própria autoridade como professor e como adulto que é posta em causa por «miúdos» irreverentes e desafiadores”*.

O aprofundamento deste tema visa a sistematização e operacionalização de fundamentos teóricos e práticos na minha prática profissional, auxiliando-me no desenvolvimento de estratégias eficazes de gestão e promoção de um clima favorável à aprendizagem. Acredito que ao compreender melhor a temática da (in)disciplina e as suas implicações, será possível construir uma abordagem coerente e efetiva para lidar com esse desafio no dia-a-dia escolar.

3.2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.2.1. DEFINIÇÃO DE DISCIPLINA

“... quando falamos em disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrentes como as sanções ligadas aos desvios e o consequente sofrimento que elas originam.”

(Estrela, 1998, p.17, citado por Sá, 2007, p. 19)

A problemática da disciplina em Educação permanece ao longo dos anos como uma das principais preocupações daqueles que se interessam pelo processo de ensino. Habitualmente, o conceito de disciplina associa-se às regras de conduta e ao seu cumprimento por parte dos alunos. Consiste na conduta em contexto escolar, sendo que os alunos devem agir consoante as normas pré-estabelecidas pela própria instituição de ensino. Segundo aquilo que o dicionário da Porto Editora nos diz, “*disciplina*” é um palavra originada do latim e pode ser considerada como: (1) “*conjunto de regras ou ordens que regem o*

comportamento de uma pessoa ou coletividade”; (2) “observância das regras; obediência”; (3) “capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados”; (4) “conjunto de conhecimentos específicos que ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar”; (5) “autoridade”; (6) “castigo; mortificação”.

Ao abordarmos o conceito de disciplina convém clarificar o contexto espaço-temporal, dado que a mesma pode ser interpretada sob diversos pontos de vista, nomeadamente familiar, militar, religioso e escolar. É certo que quando me refiro a disciplina, refiro-me sempre num contexto escolar tendo sempre por base toda a atividade pedagógica desenvolvida em âmbito educativo com vista ao seu adequado funcionamento. Consoante os valores e as regras institucionais, a Escola é quem determina o *“conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto”* (Sampaio, 1998, p. 5, mencionado por Renca, 2008, p. 28).

Neste sentido, o termo de disciplina pode assumir diferentes interpretações, de acordo com as crenças da escola, dos professores, dos alunos e até mesmo dos pais. Indo ao encontro do que nos revela a literatura, a disciplina apresenta-se muito associada à necessidade de manter os alunos dentro de um determinado padrão de comportamentos. Há vários autores que veem a disciplina: *“como processo ou como produto, como aceitação da autoridade que corrige ou castiga”* (Oliveira, 2002, p. 74, cit. por Peixe, 2019, p. 4); *“um processo que conduz ao domínio próprio e ao do meio ambiente, no autodomínio (facilita um respeito mútuo) e a compreensão recíproca (gera um clima de simpatia)”* (Amos e Orem, 1968, cit. por Oliveira, 2001, p. 102) ou *“como um conflito entre as necessidades do indivíduo (aluno) e as do grupo (turma) ou da autoridade que o professor representa”* (Curvin & Mendler, 1987, cit. por Oliveira, 2001, p. 102).

No processo de ensino-aprendizagem é certo que a aprendizagem e a disciplina estão intimamente relacionadas, sendo fundamental haver alguma disciplina para que a instrução possa acontecer. Em conformidade com aquilo que nos dizem Patton (1981), Wilson (1981), Gotzens (1986), Henkel (1991) citados por Oliveira (2001, p. 103) há três pontos de vista naquilo que refere à disciplina: (1) *“é encarada como um acontecimento ordenado e prescrito (...) para desenvolver uma atmosfera facilitadora do processo ensino-*

aprendizagem”; (2) “é perspectivada como um processo de rectificação de erros através do recurso ao castigo ou à correcção”; (3) “consiste em desenvolver o individuo através do controlo”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o “*comportamento disciplinado*” pode estar relacionado com dois aspetos: o “*respeito*” e a “*obediência*”. No que toca ao “*respeito*”, este refere-se ao respeito com os colegas e com os docentes e toda a comunidade escolar. Relativamente à “*obediência*”, esta rege-se sob três diretrizes: (1) o “*estar em silêncio*”, (2) o “*prestar atenção à aula*” e (3) o “*trabalhar no respetivo lugar*” (Evans, 2005, cit. Rodrigues, 2017, p. 45). Aquando de um comportamento fora deste padrão, é muito comum ver os professores de educação física utilizarem a atividade física como forma de o sancionar, levando os alunos a perspetivar a atividade física como algo negativo. No meu ponto de vista, a sociedade atual tem sido alvo de uma grande evolução cultural, onde é preciso estimular as potencialidades individuais de cada aluno e, em simultâneo, reforçar o sentido de responsabilidade, individuais e sociais, que se apresentam como indispensáveis no contexto educativo.

Em suma, para que a disciplina não se apresente num ato isolado parece-me essencial a criação desse hábito, tornando os comportamentos de disciplina repetitivos, automáticos e quase inconscientes. Assim, a disciplina e o hábito se relacionam e complementam, sendo a disciplina a força de vontade para se comprometer com determinada ação e o hábito o método para tornar essas ações mais fáceis e automáticas ao longo do tempo. Importa ao professor, como gestor da sua aula, lidar com os problemas de disciplina e adaptar ao contexto educativo, como refere Hoffman, Young & Klesius (1981, p.153) “*to the teacher, discipline should mean to train or develop moral character, not just to warn and punish students who exhibit inappropriate behavior. The development of responsible behavior occur through a process involving disciplinary encounters and modeling*”.

3.2.2. DEFINIÇÃO DE INDISCIPLINA

“transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”

(Veiga, 2007, p.15 cit. por Sá, 2007, p. 76)

Atualmente a indisciplina apresenta-se como um dos principais problemas da escola, sendo um dos maiores problemas com que a comunidade educativa em geral se confronta no dia-a-dia escolar. Esta pode afetar negativamente o ambiente de aprendizagem e, conseqüentemente, prejudicar o rendimento escolar dos alunos, assim como dificulta a ação do professor entre o dilema de ensinar ou manter a disciplina.

De acordo com aquilo que nos revela a revisão da literatura existem diferentes perspectivas em torno do conceito de indisciplina. A indisciplina referente ao contexto escolar, na sala de aula ou no espaço de aula, tem por base atitudes e condutas por parte dos alunos que não são as mais indicadas revelando a falta de noções básicas do saber estar e do saber ser. Para Jesus (1999, p. 31, citado por Renca, 2008, p. 28) a *“indisciplina dos alunos integra todos os comportamento e atitudes que estes apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar”*.

Em sintonia com o dicionário da Porto Editora, a indisciplina diz respeito à *“1. falta de disciplina”, “2. ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas”, “3. desordem”, “4. rebelião”, “5. incapacidade de agir de forma metódica”*. Seguindo esta linha de pensamento, ao falarmos em indisciplina referimo-nos a uma *“diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação”*, da qual surge a complexidade em definir o conceito e o que se designa por um comportamento de indisciplina. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (Parecer Nº. 3/2002, p. 5480) ressalta que por indisciplina são entendidos *“todos os comportamentos que reflectam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efectiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo”*.

Revendo o conceito de indisciplina na literatura, deparamo-nos com a diversidade de sentidos associadas à mesma. Em consonância com aquilo que refere Garcia (2009, p. 314), este conceito surge associado à *“inadaptação escolar e conjunto de comportamentos que perturbam o processo da aula”* (Estrela, 1994); *“uma forma de desordem na sala de aula que exterioriza a organização do trabalho de ensino”* (Rey, 2004); *“um problema de autoridade moral nas escolas”* (Arum, 2005); *“ausência ou negação de um comportamento desejável”* (Fortuna, 2002); *“ruptura relacionada às esferas pedagógica e normativa da escola”* (Garcia, 2006); *“perturbação que abrange as situações e os comportamentos que incomodam os processos de ensino-aprendizagem”* (Prairat, 2004); *“conduta inadequada às normas estabelecidas, envolvendo atitudes de rebeldia ou recusa, que quebram regras e orientações da escola”* (Furlán, 1998).

Verificamos, portanto, que o termo de indisciplina se reveste de diversas formas, porém com um único intuito: o de perturbar o normal funcionamento do processo ensino-aprendizagem, remetendo para a violação das normas pré-estabelecidas. Porém para compreender o porquê dos comportamentos indisciplinados por parte dos alunos é preciso refletir um pouco sobre a causa dos mesmos. É comum encontrar muitos alunos problemáticos com pouco suporte familiar em que um dos progenitores é ausente e por algum motivo não é dada a devida atenção à vida escolar do seu educando, apesar de ser um fator com grande peso, não é a única causa do problema, é necessário perceber que cada indivíduo corresponde aos estímulos de diferentes formas.

Muitos destes problemas de indisciplina que estão presentes nos alunos advêm de uma instabilidade emocional e familiar que acaba por refletir nos alunos um sentimento de revolta e por consequência comportamentos desviantes que perturbam o desenrolar das aulas. A disciplina de cada aluno reflete-se muito do seu meio envolvente, pois nenhuma criança ou adolescente nasce (in)disciplinado ou rebelde. Nesse sentido, o professor assume um papel fundamental como mediador do espaço de aula, podendo ou não, prever os comportamentos dos alunos a partir das atividades que propõem ou da forma como se relaciona com os mesmos.

3.2.3. COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA

“quanto melhor compreendermos, mais aptos estaremos todos para intervir, sobretudo prevenindo-os, e depois para os melhorar, tratando-os”

(Strecht, 2001, p.18, cit. por Sá, 2007, p. 63)

Tal como o conceito não apresenta uma única definição, também não existe uma definição coerente daquilo que são comportamentos considerados de indisciplina. As diferentes perspetivas e valores dos professores, no contexto escolar, é que ditam o que para uns é um comportamento de indisciplina e para outros não. Nas escolas, verificamos que há professores que são mais tolerantes e que “ignoram” a situação, enquanto para outros trata-se de uma situação problemática. É nesta perspetiva que surge a curiosidade nos alunos de testar comportamentos em cada aula para saber até onde podem ir. No entanto, mediante o professor, todos os comportamentos e atitudes que não sejam admitidos pelo mesmo e que condicionem o processo de ensino-aprendizagem, são considerados como comportamentos de indisciplina.

Em concordância com aquilo que nos menciona Estrela (1968, referenciada por Rodrigues, 2017, p. 45), os comportamentos de indisciplina apresentam-se em três categorias: *“comportamentos perturbadores do rendimento da classe (deslocações, distrações e brincadeira); comportamentos perturbadores da comunicação da sala de aula (conversas, barulhos, interrupções)”* e, por último, *“comportamentos que violam os hábitos sociais vigentes (incumprimento de horários, posturas incorretas)”*. Na mesma linha de pensamento, Amando e Freire (2009, referenciado por Rodrigues, 2017, p. 46) apresentam três níveis de indisciplina: (1) *“desvios às regras de trabalho aula”*, (2) *“perturbações das relações entre pares”* e (3) *“problemas da relação professor-aluno”*. Em concordância com um estudo apresentado por Aquino (2005) a indisciplina no ambiente escolar manifesta-se de diferentes formas, mais detalhadamente sob a forma de: a *“abstenção das atividades”*, *“atraso no retorno à aula depois do intervalo”*, *“desinteresse”*, *“excesso de faltas”*, *“ausência do material de trabalho”*, *“brincadeira despropositada”*, e entre outras. Desta forma, alunos que apresentem este tipo de comportamentos são considerados como *“indisciplinados”* e *“transgressores”*.

Além das características pessoais e psicológicas, quer dos alunos quer dos professores, aspetos como a localização da escola, a origem social e hábitos culturais dos alunos podem estar relacionados com os comportamentos de indisciplina apresentados. Dentro do espaço de aula, cria-se uma relação, por vezes complexa, entre professor-aluno onde é da responsabilidade do professor a difícil tarefa de clarificar os comportamentos que na ótica deste são plausíveis ou não. Reed e Kirkpatric (1998, citados por Peixe, 2019) fazem uma referência de cinco tipos de comportamentos de indisciplina que se verificam como os mais comuns pelos alunos, numa ordem decrescente de gravidade, tome-se por exemplo:

- (1) “*Agressão*” referente a ataques de forma física ou verbal, não só ao professor como também aos colegas;
- (2) “*invencibilidade*” alusiva às mentiras, falcatuas e furtos;
- (3) “*desafio à autoridade*” respeitante à desobediência e recusa do que é solicitado pelo professor;
- (4) “*interrupções da turma*” desde conversas paralelas, gritar, andar pela sala/espço de aula sem autorização e brincadeiras com o material escolar ou outro tipo de objetos;
- (5) “*gozar*” relativo à distração, ao sonhar acordado ou enganar o professor a fingir que está a fazer o que foi pedido.

Apesar de se conhecer alguns dos comportamentos de indisciplina, esta temática revela-se um desafio no que se relaciona com a manutenção da disciplina e do respeito mútuo. Atualmente a indisciplina apresenta-se “*mais complexa e criativa*” dependendo não só do contexto em que ocorre o comportamento, mas também de quem o adota e de quem o interpreta

3.2.4. A INDISCIPLINA NA ESCOLA E AS SUAS CAUSAS

“Uma escola sem disciplina é um moinho sem água”

(Comenius)

Se fizermos uma breve pesquisa sobre a indisciplina na escola apercebemo-nos que esta temática é tão antiga como a própria escola. Damos de conta que a indisciplina sempre existiu ao longo dos tempos e que sempre manifestou um

alvo de preocupação. No entanto, pelas dimensões que tem vindo adquirir e frequência com que acontecem, assume-se como uma das principais preocupações da escola atual. Para Lopes e Rutheford (2001, p. 17, referenciados por Matos e Ribeiro, 2015, p. 173) os problemas de indisciplina *“são normalmente apresentados como competências dos alunos, ou seja, como comportamentos que estes exibem nas escolas e que colidem com os objetivos fundamentais do ensino”* tratando-se de *“comportamentos de baixa intensidade, mas de elevada frequência”* que colocam em causa os processos de ensino-aprendizagem e o papel do professor.

Eventos de indisciplina podem ser originados por vários fatores e nesse sentido a gestão da disciplina torna-se uma das tarefas mais árduas para o professor, onde na maioria das vezes tem de intervir imediatamente sem se apresentar preparado para tal. E, se, antigamente a eficácia do professor assentava maioritariamente no plano cognitivo, nos tempos de hoje é também fundamental a relação pedagógica que se cria com cada um dos alunos.

Os problemas de indisciplina podem advir de causas externas ou internas à escola e a compreensão das mesmas é imprescindível para desenvolver estratégias que possam ajudar a gerir a indisciplina na escola e no espaço de aula. Segundo alguns estudos, não só há uma pluralidade de fatores, como também uma influência mútua entre todos eles. Amado (2011, mencionado por Ribeiro, 2010, p. 48 e 49) sintetiza um conjunto de fatores que podem explicar os acontecimentos de indisciplina, tais como:

Fatores de *“ordem social e política”* (interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas), tome-se por exemplo (1) famílias provenientes de culturas diferentes; (2) problemas de ordem social, como é o caso de crianças oriundas de grupos sociais excluídos, vítimas de racismo ou xenofobia, de desemprego e pobreza social, onde em ambos os casos apresentam valores e práticas de socialização diferentes àquilo que é exigido na escola.

Fatores de *“ordem familiar”* (valores familiares diferentes dos da escola, disfuncionamento do agregado familiar), onde desde cedo casos como a negligência e o abandono parental, os maus-tratos físicos ou psíquicos, a falta de afeto marcam as crianças e jovens de forma negativa e agressiva.;

- ➔ Fatores de “*ordem social e política*” (interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas), tome-se por exemplo (1) famílias provenientes de culturas diferentes; (2) problemas de ordem social, como é o caso de crianças oriundas de grupos sociais excluídos, vítimas de racismo ou xenofobia, de desemprego e pobreza social, onde em ambos os casos apresentam valores e práticas de socialização diferentes àquilo que é exigido na escola.
- ➔ Fatores de “*ordem familiar*” (valores familiares diferentes dos da escola), onde desde cedo casos como a negligência e o abandono parental, os maus-tratos físicos ou psíquicos, a falta de afeto marcam as crianças e jovens de forma negativa e agressiva.;
- ➔ Fatores de “*ordem institucional formal*” (espaços, horários e currículos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos);
- ➔ Fatores de “*ordem institucional informal*” (interação e liderança no interior do grupo-turma que criam um clima de conflito e de oposição às exigências da escola e de determinados professores);
- ➔ Fatores de “*ordem pessoal, do aluno*” (interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira acadêmica, autoconceito, idade, sexo), manifestações ao nível do desinteresse e desmotivação pelo trabalho escolar, falta de hábitos e de competências de estudo, falta de projetos de vida e um percurso escolar marcado pelo o insucesso e frustrações e, ainda, distúrbios a nível da personalidade, instabilidade emotiva e dificuldades no desenvolvimento cognitivo e moral;
- ➔ Fatores de “*ordem pessoal, do professor*” (valores e crenças pelo qual se rege, estilos de autoridade, expectativas relativamente aos alunos)
- ➔ Fatores de “*ordem pedagógica*” (técnicas e competências de ensino, regras e inconsistência na interação pedagógica estabelecida com os alunos).

Para lidar com (in)disciplina é necessário se adaptar e ajustar às novas realidades oriundas da massificação escolar, assentes na diferenciação sociocultural dos alunos e nos diferentes padrões de aprendizagem que são resultado da incapacidade de transformação dos modelos organizacionais e

pedagógicos em que a escola ainda se estrutura na expectativa de trabalhar com alunos motivados em cumprir a escolaridade com sucesso.

3.2.4.1. INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A disciplina de Educação Física é uma das mais aguardadas pela maioria dos alunos, principalmente para aqueles que esperam sempre por uma bola de futebol ou por uma aula livre, onde podem praticar a modalidade que quiserem. No entanto, ministrar uma aula de Educação Física nos dias de hoje não se trata de uma tarefa propriamente fácil. É frequente depararmo-nos com alunos que não aceitam os exercícios sugeridos e fruto disso surgir uma das causas da indisciplina. Desta forma, a Educação Física não pode ser encarada apenas por meio de uma conceção desportiva, mas essencialmente por uma conceção educativa pelo desporto, com o objetivo de *“contribuir para a formação integral dos alunos na diversidade dos seus componentes biofisiológicos, psicológicos, sociais e axiológicos, através do aperfeiçoamento das suas aptidões sensoriomotoras, da aquisição de uma saudável condição física e do desenvolvimento correlativo da personalidade nos planos emocional, cognitivo, estético, social e moral”* (Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, artigo 3.º, alínea a).

Nas aulas de Educação Física a indisciplina relaciona-se com as ações e atitudes dos alunos manifestando-se através da *“recusa de participação e ausência nas aulas demonstrando resistência à atividade proposta bem como afronta ao professor”* (Alves, s/d). Renca (2008) no seu estudo sobre a indisciplina na sala de aula constatou que os professores consideram que a maioria dos comportamentos desajustados são graves e assentam no não cumprir uma ordem de saída da sala de aula, desrespeitando o docente como figura de autoridade, o aluno falar, comer ou usar o telemóvel na aula, o aluno chegar atrasado, dizer palavrões e entre outros.

Na perspetiva de Gomes (2012) a indisciplina nas aulas de Educação Física é encarada como uma *“expressão de poder”*, onde os alunos indisciplinados demonstram a sua resistência à autoridade do professor e, por outro lado, os

professores utilizam vários métodos com vista à submissão e à disciplina. Deste modo, é preciso repensar a metodologia utilizada e na forma como os conteúdos são transmitidos nas aulas com o intuito de diminuir a indisciplina e criar melhores situações de aprendizagem, não focando apenas no treino de determinada habilidade técnica.

Francisco (1999, citado por Simões, 2012, p. 36) expõe alguns comportamentos inadequados nas aulas de Educação Física, tais como: *“-não estar a olhar para o professor, ou fazer barulho e acções desnecessárias quando o professor está a apresentar a informação ou a desmontar um exercício; - não avançar para a estação adequada quando indicado; - usar equipamento inadequado; - maltratar o equipamento escolar ou deslocá-lo da estação; e - interromper a prática ou a atenção de um colega.”*

Em suma, no espaço amplo onde são lecionadas as aulas de Educação Física a gestão da aula exige do professor uma grande capacidade de resposta quer a nível da imprevisibilidade de espaços, do material disponível para a aula, do número de aluno que realizam e não realizam a aula e, entre outros. Se o professor se apresentar preparada para todos estes imprevistos há uma grande probabilidade de conseguir prever o comportamento dos alunos. No caso dos professores estagiários, é normal que se pense que a indisciplina nas aulas de Educação Física manifesta-se de forma diferente das outras disciplinas curriculares, dado o ambiente aberto onde as aulas acontecem, o contato físico das práticas e vivências intensificando também a agressividade entres eles (Santos, et al. 2008). Posto isto, será possível prever o comportamento dos alunos através daquilo que o professor faz/prepara? Será o professor uma das causas de indisciplina dos alunos?

3.2.5. A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES/ESTAGIÁRIOS

A experiência do professor é um fator de peso na construção das atitudes e intervenções do mesmo. Esta pode ter um papel crucial na forma como o professor previne e age sobre determinado comportamento. Nesta lógica pressupõe-se que os professores mais experientes atuam de forma mais eficaz

do que um professor-estagiário ou um professor em início de carreira naquilo que se refere à indisciplina. Loureiro (1997, citado por Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, s/d) verificou que *“as relações positivas com os alunos são um traço definidor de inícios de carreira relativamente fáceis”*, mas por outro lado, *“os problemas disciplinares são um traço marcante de inícios de carreira difíceis, chegando, em certos casos, a ser traumáticos”*.

Naturalmente que quando um professor-estagiário se defronta com o processo de ensino-aprendizagem, fruto da sua (in)experiência, apresenta dificuldades em identificar os comportamentos de indisciplina dos alunos, tendo dificuldade em entender o que pode ter causado o mau comportamento ou como poderia ter evitado o mesmo. De acordo com Oliveira (2001), isto acontece porque os professores-estagiários não são capazes de refletir sobre as causas do mau comportamento, assim como as suas ações sobre os alunos problemáticos. Ainda segundo o autor (p. 70) citado, estes *“estão mais preocupados com a sua própria actuação”* sentindo o mau comportamento como uma *“ameaça à sua actuação como professores”*.

Relativamente à formação, pressupõe-se que o professor durante a mesma *“adquira e desenvolva um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes”* (Flores, 2000, citado por Ribeiro, 2010, p. 44) que permitam exercer a profissão, proporcionando um domínio de técnicas a nível pedagógico para solucionar problemas em contexto de sala/espço de aula. No entanto, sabemos que não há uma receita milagrosa para lidar com os diferentes problemas que ocorrem nos mais variados contextos de aula, pois cada caso é um caso. Quer a formação inicial, quer a formação contínua não apresentam uma presença regular de qualquer matéria relacionada com a indisciplina ou com a organização e gestão no espaço de aula. Nesse sentido, os futuros professores estão à mercê da sua intuição, da sua experiência profissional e de uma aquisição de conhecimentos que vão obtendo através das experiências que vivenciam.

Everston (1989, mencionado por Oliveira, 2001, p. 75) diz-nos que o *“professor principiante”* passa de *“um ambiente cheio de vida para outro, que espera com ansiedade e antecipação”*. Esta transição pode vir a ser conturbada fruto da falta de experiência no planeamento da organização. Ao analisarmos a literatura verificamos que há estudos que nos mostram que comparativamente

aos professores em início de carreira, os professores mais experientes interpretam e reconhecem os acontecimentos com maior velocidade e exatidão (Der Mar et. al, 1995), integram regras e procedimentos que os próprios pensam antecipadamente e ao pormenor por meio de controlar os comportamentos inapropriados (Doyle, 1986, e Pieron, 1988, citado por Oliveira, 2001, p. 76). Por outro lado, Graham (1992, referenciado pela mesma autora, p. 76), diz-nos que os professores experientes também têm indisciplina presente nas suas aulas, sendo imprescindível manter a atenção para agir de forma preventiva e com prontidão às características da situação e dos envolvidos.

Nesta perspetiva, o papel do professor é determinante. A influência que este tem sobre os seus alunos depende da maneira como se comporta e de como exerce a sua prática pedagógica. Como nos refere Barroso (2004, p.10, mencionado por Rodrigues, 2017, p. 48) *“a disciplina e a aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda”*, sendo que não há uma sem a outra.

3.2.6. ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CONTROLO DISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

“Existem princípios gerais que se aplicam a várias situações. Se praticadas sistematicamente, poderão prevenir ou resolver muitos problemas, ao mesmo tempo que deixarão o professor bem posicionado para lidar com os problemas que requerem soluções especiais”

(Good & Brophy, 1984, p.181, citado por Oliveira, 2001, p. 139)

Perante os comportamentos de indisciplina é preciso adotar estratégias que possam solucionar esse tipo de comportamentos no contexto de aula e permitam criar um ambiente propício à aprendizagem. Para isso acontecer, Siedentop (1989, mencionado pelo Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, s/d) diz-nos que o professor deve definir e desenvolver comportamentos apropriados que dependem dos objetivos educacionais estabelecidos e do contexto onde se enquadram, sendo que a disciplina se assume como uma dimensão importante no processo de ensino-aprendizagem. Portanto não é suficiente reduzir apenas os comportamentos inapropriados, que põem em causa os objetivos da aula e

condicionam a qualidade de ensino, mas promover também formas de comportamento apropriadas, através das quais os alunos possam evoluir enquanto cidadãos.

Sempre que o professor procura conhecer melhor os seus alunos, a nível do que pensam, do que sentem e do que gostam está a procurar prevenir a ocorrência de determinados comportamentos. Em concordância com Ecchli (2008, mencionado por Rodrigues, 2017) o professor para prevenir a indisciplina tem de ter em conta algumas estratégias, nomeadamente: conceder aos alunos tarefas que contenham variantes difíceis e fáceis, com o intuito de que todos os alunos conseguiram realizar as tarefas; no caso dos alunos que terminam as tarefas rapidamente, deve haver tarefas suplementares, de enriquecimento e de interesse; dar, de vez em quando, a possibilidade dos alunos escolherem o tipo de tarefas a desenvolver e, por fim, permitir ao aluno que realize as tarefas no seu ritmo.

Relativamente ao contrato comportamental, como forma de persuasão, há de salientar o papel da “*negociação*” entre o professor e os alunos, com o intuito de obter um comportamento desejado da parte do aluno. A importância da negociação é reforçada por Melo (1993, pp.48-49, mencionado por Renca, 2008, p. 78) dizendo que “*os professores sabem, ou pressentem, que a forma adequada ao estabelecimento de um clima que lhes permita, de facto, dar o programa é através do estabelecimento de uma negociação que pode ser subentendida ou explicitada*”. Com base na negociação parte-se do pressuposto que haja uma recompensa. É fundamental que esse reforço seja dado a toda a turma, tendo por base sempre o seu comportamento. Salvin (2006, citado por Rodrigues, 2017) relata que quando um grupo é recompensada com base no comportamento dos outros, os elementos do grupo encorajar-se-ão uns aos outros para comportarem-se bem de modo a receberem a recompensa.

Não há um ensino eficaz sem todo um trabalho à priori de gestão e organização da aula. A nível disto, Arends (2001, mencionado por Ribeiro, 2010) revela que a gestão da aula é uma das estratégias utilizadas pelos professores para organizar e estruturar as suas atividades com o intuito de potencializar a cooperação e o envolvimento dos alunos e, por sua vez, diminuir o comportamento de indisciplina. Uma das principais preocupações do professor

deve-se focar na forma como planifica as suas aulas e de como antecipa algumas situações, com a preocupação de minimizar os comportamentos indesejáveis. Oliveira (2001, p. 139, referenciando Graça, 1992) mencionada que o “*o plano de aula é tanto mais rico quanto for capaz de antecipar a acção, e sobretudo esclarecer as intenções*”.

Nesta perspetiva, quanto mais minuciosos formos na planificação e organização das nossas aulas, mais eficazes seremos aquando de uma imprevisibilidade no momento de realização da aula. Deste modo é preciso ter em conta uma série de aspetos, entre os quais a gestão da aula, a definição de regras e a relação pedagógica.

Naquilo que a gestão da aula diz respeito, o professor deve criar um ambiente de ordem e de disciplina que seja favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Aspetos como a gestão do espaço, a gestão do tempo e a circulação dos alunos no espaço de aula podem ser sinónimo de um sistema de gestão da aula eficaz e, conseqüentemente durante o ensino haverá menos probabilidades de ocorrerem comportamentos disruptivos. Como corroboram Lopes e Oliveira segundo Lopes & Santos (2013) apesar das competências de organização e gestão da aula serem independentes da forma como o professor encara o fenómeno da indisciplina, no entanto estão intimamente ligadas, uma vez que garantem que a aula se foque nos objetivos delineados e não na reposição da ordem. Neste sentido Carita e Fernandes (2002, citado por Teixeira, 2013, p. 32 e 33) apontam algumas estratégias relativamente à forma como organizar a aula, entre elas:

- “*Planificar e preparar previamente a aula*”, sendo um dos aspetos cruciais para o sucesso do ensino-aprendizagem, mas também para a prevenção dos comportamentos de indisciplina. Ter a aula bem planeada e organizada requer definir com clareza os objetivos que se pretende atingir em cada aula. Ter a aula minimamente montada, de modo que o espaço e a disposição dos recursos didáticos estejam ajustados às necessidades da situação;
- “*Ser pontual*”, de modo a servir de exemplo ao comportamento esperado dos alunos, promovendo a pontualidade dos mesmo e a prontidão para o início das atividades físicas;

→ “Ao longo do desenvolvimento da aula o professor deve: estar em alerta e analisar o que está a acontecer na turma; dar um ritmo dinâmico ao trabalho de modo a evitar as quebras e abrandamento das atividades; delegar nos alunos responsabilidades; procurar usar a voz com eficácia, uma vez que o seu tom e volume são importantes meios de criar e manter entusiasmo da aula ou de quebrar a monotonia”. No que se refere aos tempos de transição ou de espera, evitar que sejam períodos muito prolongados para não dar aso a comportamentos de indisciplina.

No que concerne à definição de regras, visam equacionar as atitudes e comportamentos pelas quais os alunos se devem reger numa aula, sendo o grande pilar de uma gestão de aula eficaz. Em conformidade com alguns autores, como Amado (2000), Estrela (2002), Amado e Freire (2009) referenciados por Teixeira (2013) a função da consistência e coerência do sistema normativo na manutenção de um bom clima relacional e disciplinar e ressaltam a influência determinante que os primeiros dias de aula assumem, tanto no processo de estabelecimento de regras, assim como na relação aos procedimentos adotados para os alunos que desobedecem.

Deste modo, no início do ano letivo os alunos precisam ser esclarecidos com clareza e objetividade quanto aos seus direitos e deveres, sobre o que é ou não aceitável no espaço de aula, no manuseio dos materiais didáticos e na convivência com os colegas. As regras devem ser, segundo a ótica de Stichini & Gandum (1997, p.11, in Sá, 2007, p. 36) “*simples, claras, concisas e pouco numerosas*”, de modo a tornarem-se compreensíveis por todos os alunos. Na perspetiva de Carita e Fernandes (1997, p.84, referenciadas por Sá, 2007, p. 36) dizem-nos que “*ao serem definidas as consequências que poderão advir do incumprimento e violação das regras, está-se a assegurar a possibilidade de uma resposta mais indiscutível e mais rápida perante os inevitáveis desvios*”. Por fim, as regras têm assumem um papel fundamental no espaço de aula, uma vez que são indispensáveis na prevenção e manutenção de um bom clima relacional

No que diz respeito à relação pedagógica, é de notar que todo o processo de ensino-aprendizagem decorre através das relações interpessoais, sendo o professor uma das figuras mais importantes na relação pedagógica que

estabelece com cada aluno. Estrela (2002, p.39, mencionada por Teixeira, 2013, p. 36) *“papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo do aluno”*.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem e a eficácia do professor não se baseiam apenas nos conhecimentos científicos que produz, mas também na relação pedagógica que constrói na aula sendo um pilar nas atividades e situações de aprendizagem desenvolvidas. A necessidade de encontrar estratégias com o intuito de obter um melhor relacionamento com os alunos e promover um clima propício ao ensino-aprendizagem é uma das técnicas de prevenção quando na turma se tem vários alunos com comportamentos de indisciplina. Carita e Fernandes (2002, citado por Teixeira, 2013) corroboram esta ideia ao referirem que os professores previnem a indisciplina e favorecem a aprendizagem quando estabelecem com os alunos um clima de simpatia e respeito, que se traduz na transparência de regras, quer das relativas à organização e avaliação do trabalho quer daquelas mais direcionadas à regulação das relações entre as pessoas.

Em jeito de conclusão, a indisciplina é uma situação muito complexa, onde cada ocorrência tem a sua especificidade e se assume diferente de ocorrência para ocorrência. Assim, não existe uma fórmula para lidar com este fenómeno, mas existe formas de prevenir e de controlar alguns comportamentos que podem perturbar o processo de ensino-aprendizagem, assim como o trabalho do professor. É nestes momentos que é essencial que haja uma reflexão sobre ação, onde se tenha em consideração as dificuldades, os problemas e as causas e se tomem medidas que possam prevenir estes comportamentos mediante os contextos onde se evidenciam.

V – CONCLUSÃO

“As tuas escolhas devem refletir as tuas esperanças, não os teus medos”

(Nelson Mandela, s/d)

É de realçar que o término do estágio é um marco na vida profissional do professor-estagiário. É um percurso caracterizado por uma grande responsabilidade e tensão emocional. Claro que todos nós estamos sujeitos ao erro e há que o encarar como peça integrante do processo, considerando-o como uma oportunidade de aprendizagem e não como uma barreira à evolução. Neste seguimento, temos de aproveitar as situações como fontes de aprendizagem, mesmo que no momento possam causar alguns sentimentos de frustração e stress.

Os problemas de estruturação didático-metodológicos das aulas de Educação Física são reais e dificultam a tarefa do professor, quer a nível do planeamento quer a nível da lecionação. No decurso das aulas, somos confrontados com o desafio de lecionar diferentes matérias, por vezes, com falta de material didático e em espaços de difícil controlo. Estes constrangimentos favorecem a manifestação de comportamentos de indisciplina dos alunos. A constante evolução do conhecimento e das competências são fundamentais para acompanhar as exigências da comunidade educativa, tendo sempre em conta que as estratégias que hoje dão resultados, no futuro podem não ser adequadas consoante o contexto.

Relativamente à prática de ensino supervisionada, tenho a certeza de que a turma atribuída e as experiências que me proporcionaram contribuíram significativamente para a minha capacidade de organização e gestão da aula, instrução e resolução de conflitos. O facto de ser uma turma que apresentava fortes constrangimentos ao nível da (in)disciplina obrigou-me a trabalhar a capacidade de adaptação, de flexibilidade e, por vezes, de improviso tendo de alterar as estratégias e metodologias planeadas para a aula. Apesar dos constrangimentos a nível da (in)disciplina, estes alunos contribuíram para a

minha evolução enquanto professora, aproveitando ao máximo a aprendizagem de cada episódio.

Em toda a prática pedagógica houve sempre (re)adaptação com vista a potencializar o processo de ensino-aprendizagem, quer a nível do planeamento anual, das unidades didáticas e, assim como dos planos de aula. As constantes mudanças no planeamento provocam um nível de frustração por não conseguir aplicar pelas diversas razões que o contexto apresenta. No entanto, é essencial filtrar e priorizar objetivos de aprendizagem em prol da aquisição dos alunos.

O contexto escolar não se trata apenas da interação com os alunos, sendo toda a comunidade educativa essencial para a evolução enquanto professor-estagiário, através dos seus conselhos, incentivos, motivações e estímulos. A participação nas diversas atividades, quer organizadas pelos professores-estagiários, como também pelo Departamento de Educação Física promoveram a aquisição de outras competências que futuramente vão revelar-se essenciais.

Nem tudo correu como desejado, tendo a plena noção que nem sempre fui eficaz. Porém sei durante todo o estágio profissional procurei sempre dar o meu melhor, refletindo sobre o que poderia ter corrido menos bem e, tentando encontrar uma solução que pudesse funcionar. Afinal, como nos diz Tarantini (s/d) *“Se há algo que deveria ser eterno é a nossa procura pela excelência!”*

Ao longo deste percurso ficou patente que a aprendizagem é muito complexa e individual, pois cada aluno apresenta particularidades próprias e ritmos de aprendizagem diferentes que devem ser respeitados, tentando compreender e promover a aquisição, não só, de aprendizagens, como também competências e valores que podem ser aprendidos na disciplina de Educação Física através do desporto.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Finalizando esta etapa que se assume como uma porta de embarque para uma nova realidade é fundamental refletir sobre os conhecimentos, aprendizagens e competências adquiridas. Sem dúvida que esta experiência permitiu um grande desenvolvimento a nível profissional, mas também a nível pessoal dado que é o primeiro contato com a profissão e com o contexto que a mesma se desenrola.

A verdade é que o estágio profissional se revelou bastante enriquecedor. Ao longo deste processo, através da lecionação apercebi-me que ser professora é muito mais do que dar aulas. É um percurso de altos e baixos, onde é preciso flexibilidade e adaptabilidade às metodologias e estratégias de ensino. É uma constante aprendizagem onde é preciso reconhecer que erramos e ter a capacidade de refletir porque que erramos e de que forma podemos solucionar esse erro com uma nova estratégia de ensino. No entanto, não podemos esquecer que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e deve atender às individualidades de cada aluno, pois uma estratégia que resulta com um aluno pode já não resultar com outro.

Nem tudo foi perfeito, o processo de ensino-aprendizagem foi adaptado várias vezes de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos. A parte menos boa no meio destas adaptações todas foi o sentimento de frustração por planejar constantemente e, por vezes, ao pormenor não conseguindo realizar aquilo que estava planeado pelas mais diversas razões. É nestes momentos que temos de optar pela nossa capacidade de flexibilidade e adaptabilidade às condições que a prática nos oferece, com vista a potencializar ao máximo o ensino dos alunos.

*“Cada adversidade, cada fracasso, cada dor de cabeça carrega consigo
a semente de um benefício igual ou maior.”*

(Napoleon Hill, s/d)

Em termos futuros, os planos passam certamente por continuar a lecionar, quer seja na escola, quer seja na formação de jovens atletas em clubes, tendo sempre como premissa a formação de valores e questões básicas de civismo.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, & Escola E. B. 2, 3 Eugénio dos Santos. (n.d.). *“Perceção dos professores acerca dos comportamentos em contexto de aula.”*
- Aquino, J. G. *Jovens “indisciplinados” na escola: quem são? Como agem?*
In Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente, 2005, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2005 [cited 07 September 2023]. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000082005000100002&script=sci_arttext
- Alves, M. R. (n.d.). *Educação física contra a violência e a indisciplina na escola.*
Obtido de: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/EDUCACAO_FISICA_CONTRA_A_VIOLENCIA_E_A_INDISCIPLINA_NA_ESCOLA.pdf
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Boletim Técnico do Senac 45 (2), 95–133.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*, Editores EDITC RA.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, 3ª edição. 100
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento* Porto Alegre, 8(1), 31–39.
- Brito, M. (1987). *A Indisciplina nas Aulas de Educação Física: Uma análise do problema». Educação Física e Desporto na Escola. Que Perspectivas?*
- Caires, S. (2006). Vivências e Percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor.” *Análise Psicológica*, 87–98.

- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*.
- Carvalho, L. M. D. de. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 135–151.
- Coelho, I. (2021). *A Autodescoberta: Uma nova visão da profissão docente aos olhos de uma estudante estagiária*.
- Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*.
- Conselho Nacional de Educação. 2002. *Parecer n.º 3/2002 — Para combater a indisciplina nas escolas*. 5480–85.
- Costa, E. M. da, Silva, E. C. C. da, & Barbosa, E. da S. (2012). *Entre erros, acertos e conhecimento: a avaliação da aprendizagem na escola*.
- CUNHA, A. C. (1969). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2). <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2010.v11n2.2320>
- Dayrell, J. (1996). *A escola como espaço sócio-cultural*. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 194, 136-161.
- Decreto-Lei n.º95/91 (1991) Diário da República n.º47/1991, Série I-A de 1991-02-26 retirado de: <https://dre.tretas.org/dre/25109/decreto-lei-95-91-de-26-de-fevereiro>
- Decreto-Lei n.º 139/12 (2012) Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05 retirado de: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Esteves, B. M. de O. (2014). *A estratégia da negociação nos alunos do 2º e 3º ciclos e ensino secundário-relação com as atitudes relativas à inclusão nas aulas de educação física*.
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Sumativa*.
- Ferreira, Natália. 2013. *A indisciplina na sala de aula : Um estudo de caso*.
- García, C. M. (1995). *Formação de Professores Para uma mudança educativa*.

- Garcia, J. (2009). *Representações dos professores sobre indisciplina escolar* (Vol. 34, 2). <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>
- Gomes, M. H. (2012). *A indisciplina nas aulas de educação física*.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). *A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro*. *Problemáticas da Educação Física*, 89-95.
- Gotzens, B., Martín, M. B., Rosselló, C. G., & Sáez, T. D. (2010). *Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1696–2095), 33–58.
- Graça, A. (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 2001 (1), 104-113.
- Hoffman, Young, & Klesius (1981) – *Text Meaningful Movement for Children: A Developmental Theme Approach to Physical Education*
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Ensino básico 3º ciclo programa Educação Física (Reajustamento). Pnec 1-165.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*.
- Lopes, J. A., & Oliveira, C. R. (n.d.). *Indisciplina em sala de aula aspectos culturais, organizacionais e dos professores*. *Psicologia da Educação: temas de aprofundamento científico para a educação XXI* 445-76.
- Lopez-Gutierrez, C. J. (2008). *La educación física y la organización de la clase aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas*. 163–182. <https://www.researchgate.net/publication/216464328>
- Luis dos Santos, I., de Andrade Rodrigues, H., Tomio Fuzzi, F., Simões de Oliveira, R., Kerr de Oliveira, M., Fernanda Peluqui, D., & Cristina Darido, S. (2008). As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Movimento Porto Alegre*, 14(03), 117–137.

- Mariano, A. L. S. (2012). A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas? *02*, 79-94.
- Matos, B. F., & Ribeiro, C. (2015). *Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento de alunos em centros escolares*. Gestão e Desenvolvimento 23, 169–191.
- Nadal, B. G. (2011). A escola como instituição: primeiras aproximações. *Olhar de Professor*, 14(1), 139–150. <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.14i1.0008>
- Nascimento, C. C. B. do. (2018). *Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária da Amadora*.
- Negrão. Adriane Vasti Gonçalves, & Guimarães, J. L. (1985). *A indisciplina e a violência escolar*. 403-20.
- Norberto krug, H., de Rosso Krug, M., de Rosso Krug, R., Telles, C., & Paludett Flores, P. (2017). Os desafios do cotidiano educacional de professores de educação física iniciantes na educação básica. *Revista Didática Sistêmica*, 19(2), 14–28.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educación*, 350, 203–224.
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). 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.
- Orientadoras, N. (n.d.). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da fadeup*.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Peixe, T. F. C. (2019). *(In)disciplina na sala de aula. O que é? A que se deve? Como agir?*

- Pereira, A. M., Silva, C., & Pinheiro, C. (2016). Percepções dos professores acerca da Educação Física: um estudo de caso. *Motrivivência*, 28(47), 160.
<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p160>
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*.
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*.
- Ribeiro, M. do C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*.
- Rodrigues, A., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, S. (2016). *O papel do professor cooperante na formação inicial de professores*. Education Policy Analysis Archives 25:8
- Rodrigues, C. G. (2017). *Atitudes do professor face à indisciplina*.
- Romero, Cipriano, Carlos J. Gutiérrez, Vicente Ramírez, Antonio José Pérez, e Virginia Tejada Medina. 2008. «La Educación Física Y La Organización Consideraciones Previas». Publicaciones (January 2008):163–82.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*.
- Sá, C. D. Q. N. F. A. de. (2007). Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: Estudo de caso em docentes do 1º ciclo em escolas do Porto. *Journal of Experimental Psychology* 136 (1), 23-42.
- Sant'Ana, A. (2012). *A Indisciplina na educação física escolar*. Ufs Dissertação:149.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Simões, V. L. M. (2012). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica 2º e 3º ciclos de Martim de Freitas junto da turma B do 8º ano no ano lectivo 2011/2012.
- Souza, D. B. de. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar Da UNIESP*.

- Teixeira, C. T. T. (2013). *A indisciplina na sala de aula-Um estudo centrado numa escola caboverdiana*.
- Vasconcellos, C. (2014). *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*.
- Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, M. A., Raja, R., Rahman, A., & Yahaya, N. (2009). Discipline Problems among Secondary School Students in Johor Bahru, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(4).
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*.