



Do *fitness* à docência: primeiros passos na transição de instrutor para educador

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2.º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coutinho

Daniel Filipe Amaro Martins

Porto, novembro de 2024

Ficha de catalogação

Martins, D. (2024). *Do fitness à docência: primeiros passos na transição de instrutor para educador*. Porto: D. Martins. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO POSITIVO, ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO, INDISCIPLINA.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela oportunidade de prosseguir o meu percurso formativo através do Mestrado que sempre idealizei, numa instituição de reconhecida qualidade e reputação.

À Professora Patrícia Coutinho, professora orientadora, pelos *feedbacks* relativamente às aulas a que assistiu e por todos os ensinamentos que me transmitiu para a elaboração do Relatório de Estágio e, particularmente, para o estudo de investigação.

À Professora Felismina Pereira, professora cooperante, pela disponibilidade que sempre demonstrou para me auxiliar nas várias tarefas que tive de desenvolver no âmbito do estágio e pela liberdade que me deu para ser o melhor professor que podia ser, sempre com a adequada supervisão e *feedback*.

À escola cooperante, que me acolheu e proporcionou todas as condições para que o estágio decorresse da melhor forma.

Ao núcleo de Educação Física da escola cooperante, por me ter recebido sempre de forma acolhedora e compreensiva.

Ao meu colega João, com o qual houve grande partilha e entreaajuda.

Aos alunos das várias turmas com as quais tive oportunidade de ter contacto durante este ano letivo, pelo carinho e respeito com que me acolheram, e por me terem proporcionado um ano inesquecível.

Aos meus amigos, que me ouviram falar incessantemente dos desafios e cansaço inerentes ao estágio.

À minha namorada, que estudou comigo, fez planos de aula e trabalhos ao meu lado, e sem a qual esta etapa na minha formação teria sido muito mais penosa.

Índice

Agradecimentos	ii
Índice de tabelas	v
Índice de anexos	vi
Resumo	vii
Abstract.....	viii
Lista de abreviaturas	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento pessoal	3
1.1 Enquadramento Biográfico.....	3
1.2 Expectativas relativamente ao Estágio Profissional	5
Capítulo 2 – Enquadramento da Prática Profissional	7
2.1 Enquadramento Institucional do Estágio Profissional	7
2.2 Caracterização do Agrupamento e da Escola.....	7
2.3 Caracterização das Turmas	10
2.4 O Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física	15
Capítulo 3 – Operacionalização da Prática Profissional.....	17
3.1 Planeamento	17
3.1.1 Planeamento anual.....	17
3.1.2 Unidades Didáticas.....	19
3.1.3 Plano de aula	25
3.2 As primeiras aulas: impressões, reflexões e dificuldades	27
3.3 Modelos de ensino	29
3.4 Gestão da aula.....	31
3.5 Métodos de instrução.....	33
3.6 Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa	37
3.7 Evolução da intervenção pedagógica	41
3.7.1 Relação com a Turma	41
3.7.2 Reflexões individuais.....	44
3.8 A inclusão de um aluno com NEE nas aulas de E.F.	45
Capítulo 4 – Participação na escola e relação com a comunidade.....	48
4.1 Desporto Escolar – Clube de Futsal.....	48

4.2	Corta-Mato	50
4.3	Festa de Natal.....	51
4.4	<i>Peddy-paper</i>	51
4.5	<i>Meeting</i> de atletismo	53
4.6	Apresentação de atividades aos alunos do 1.º ciclo	53
4.7	Sarau de final de ano	54
Capítulo 5 – A investigação enquanto elemento promotor do desenvolvimento profissional.....		56
	Resumo.....	56
	Abstract.....	57
	Introdução	58
	Metodologia	60
	a) <i>Contexto</i>	60
	b) <i>Participantes</i>	62
	c) <i>Procedimentos de recolha de dados</i>	63
	d) <i>Análise dos dados</i>	65
	Resultados	65
	Discussão dos resultados	72
	Conclusões	75
	Referências bibliográficas	76
Conclusão		78
Referências Bibliográficas		80
Anexos		ix

Índice de tabelas

Tabela 1 – Média de respostas por fator de indisciplina	66
Tabela 2 - Comportamentos considerados mais graves pelos alunos	67
Tabela 3 - Comportamentos considerados menos graves pelos alunos	67

Índice de anexos

Anexo I - UD de Salto em Altura	x
Anexo II - Plano de aula de Ginástica de Solo	xi
Anexo III - Questionário EIEPA aplicado aos alunos da turma residente	xiii
Anexo IV - Guião indicativo para os grupos focais	xiv
Anexo V - Contagem das respostas questionário EIEPA.....	xv

Resumo

O Estágio Profissional é a oportunidade de vivenciarmos, na primeira pessoa, o que é ser professor de Educação Física, correspondendo à “prova final” na nossa formação acadêmica enquanto futuros profissionais na área. O presente Relatório de Estágio pretende proporcionar ao leitor uma “janela” através da qual poderá vislumbrar aquele que foi um dos anos mais complexos, mas mais recompensadores, que vivi. O leitor acompanhar-me-á, assim, através das conquistas e evolução, mas também dos desafios e adversidades que enfrentei na conciliação da minha profissão atual, enquanto professor de aulas de grupo de adultos, com a minha profissão de sonho, que é ser professor de Educação Física de crianças e jovens em idade escolar. Este sonho vincula-se, diretamente, àquela que sinto ser a minha missão – tornar a atividade física uma experiência completa para os alunos, ao transmitir-lhes, não só competências e habilidades técnicas, mas, sobretudo, uma vivência positiva e bons hábitos de interação social. O presente documento inicia-se com um capítulo que versa sobre a minha identidade e aspirações, que me conduziram até ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Os três capítulos seguintes focam-se nas várias vertentes da minha experiência na Escola Cooperante, englobando, por um lado, uma descrição do contexto da prática, da sistemática de planeamento, dos métodos de instrução e avaliação, e, por outro, as minhas vivências mais pessoais na relação pedagógica e na intervenção nas atividades escolares que foram desenvolvidas ao longo do ano. A esta componente mais prática do estágio, que visa documentar e propiciar reflexões sobre o decurso da Prática de Ensino Supervisionada, acresce um estudo de investigação, desenvolvido no último capítulo do Relatório de Estágio, sob a temática “*A indisciplina nas aulas de Educação Física*”, no qual procurei aprofundar o meu conhecimento sobre um dos principais obstáculos que enfrentei ao longo do ano letivo, e que faz parte dos desafios identificados pelo Agrupamento no seu Projeto Educativo para 2022/2026 – a indisciplina.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO POSITIVO, INDISCIPLINA

Abstract

The School Placement is the opportunity to experience, firsthand, what it is like to be a Physical Education teacher, corresponding to the “final test” in our academic training as future professionals in the field. This Report aims at providing the readers with a “window” through which they can have a glimpse on one of the most complex, but most rewarding, years I have lived. The reader will follow me, therefore, through the achievements and evolution, but also the challenges and adversities that I faced in reconciling my current profession as a teacher of group classes for adults and my dream profession, which is being a Physical Education teacher for school-age children. This dream is directly linked to what I feel is my mission – to make physical activity a complete experience for students, by transmitting to them, not only technical skills and abilities, but, above all, a positive experience and good habits of social interaction. This document begins with a chapter about my identity and aspirations, which led me to this Master’s degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. The following three chapters are focused on many aspects of my experience at the School, encompassing, on the one hand, a description of the context of practice, the planning system, instruction and assessment methods, and, on the other, my personal experiences in the pedagogic relation and in the intervention in school activities that were developed throughout the year. In addition to this more practical component of the report, which aims to document and provide reflections on the course of Supervised Teaching Practice, there is a research study, developed in the last chapter the Internship Report, under the theme “Indiscipline in Physical Education Classes”, in which I sought to deepen my knowledge about one of the main obstacles that I faced throughout the school year and which are part of the weaknesses identified by the School council in its Educational Project for 2022/2026 – indiscipline.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, SCHOOL PLACEMENT, POSITIVE DEVELOPMENT, INDISCIPLINE

Lista de abreviaturas

Abreviatura (A-Z)	Significado
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AERT	Agrupamento de Escolas de Rio Tinto
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
E.F.	Educação Física
EP	Estágio Profissional
EIEPA	Escala de Indisciplina Escolar Percecionada por alunos
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GID	Gabinete de Intervenção Disciplinar
HIIT	<i>High Intensity Interval Training</i>
IMC	Índice de Massa Corporal
MEC	Modelo de Estrutura de Conhecimento
MED	Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MID	Modelo de Instrução Direta
MRPS	Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social
NE	Núcleo de Estágio
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professora Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PO	Professora Orientadora

Abreviatura (A-Z)	Significado
RE	Relatório de Estágio
SWOT	Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UD	Unidade Didática

Introdução

O Relatório de Estágio (RE) insere-se na unidade curricular Estágio Profissional (EP), integrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta unidade curricular visa potenciar a aplicação prática das aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo do referido ciclo de estudos, promovendo o desenvolvimento integral do estudante-estagiário no contexto de escola.

O EP e, particularmente, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), consubstancia *“um elemento preponderante na formação e desenvolvimento profissional de professores”* (Batista, Silveira e Pereira, 2014, p. 355). É a primeira oportunidade que temos de ser professores de Educação Física (E.F.) de uma turma, durante um ano letivo, com autonomia e liberdade para tomarmos inúmeras decisões com impacto no processo de aprendizagem dos alunos. Ainda que este processo esteja subjugado ao olhar atento dos professores cooperantes, e ainda que haja bastante preparação prévia nas unidades curriculares do ano letivo anterior, é uma grande responsabilidade termos de “dar o salto” e assumir o controlo de uma turma, preparar todo o material didático, e lidar com as emoções dos alunos, sempre na expectativa de lhes proporcionar uma experiência positiva e de sairmos do EP “melhores professores”.

O RE adquire, neste contexto, um papel fundamental na documentação e reflexão global em relação ao nosso desempenho e aos principais obstáculos e aprendizagens nas diferentes vertentes do EP, contribuindo para que possamos, no futuro, evitar cometer os mesmos erros e alavancar as melhores práticas que implementámos.

O RE está estruturado em cinco capítulos: Enquadramento Pessoal; Enquadramento da Prática Profissional; Operacionalização da Prática Profissional; Participação na Escola; e Desenvolvimento Profissional. No primeiro capítulo, detalho a forma como, desde criança, o meu gosto pela E.F. se foi desenvolvendo e aprimorando, e como a atividade física sempre fez, e fará, parte da minha vida. Discorro, ainda, sobre as minhas expectativas

relativamente ao EP, que foi, para mim, o “ponto alto” do MEEFEBS, e que aguardei com tanta expectativa. De seguida, no capítulo 2, enquadro o EP e a PES, caracterizando a Escola à qual fiquei alocado, o meu Núcleo de Estágio (NE) e as turmas às quais lecionei. Já no capítulo 3, passo para uma descrição da forma como operacionalizei a prática profissional ao longo do ano, desde a visão macro – Planeamento anual – até à micro – Plano de aula –, relatando a sua utilidade e dificuldades enfrentadas. Refiro, ainda, várias componentes do processo de ensino-aprendizagem, nas quais me baseei ao longo da prática pedagógica e que procurei implementar e melhorar continuamente ao longo da PES, como os modelos de instrução, a comunicação e *feedback* e a avaliação. Termino este capítulo com uma reflexão sobre a evolução da minha prática pedagógica e sobre um desafio que me marcou profundamente pela positiva, que foi a inclusão nas aulas de E.F. de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No capítulo 4, descrevo a minha participação e experiência nas atividades que mais contribuíram para a minha integração e sentimento de pertença à Escola Cooperante (EC), nomeadamente aquelas que foram desenvolvidas pelo Grupo de E.F. O último capítulo deste Relatório é dedicado ao desenvolvimento de um estudo que foi, para mim, tão desafiante quanto cativante, na medida em que me debrucei sobre um dos principais obstáculos que encontrei ao longo do ano letivo – a indisciplina. Finalmente, na conclusão do Relatório, faço uma reflexão sobre o significado e importância do EP para a minha aspiração profissional e um contraste entre as expectativas que tinha e a realidade que encontrei.

Capítulo 1 – Enquadramento pessoal

1.1 Enquadramento Biográfico

O meu nome é Daniel Filipe Amaro Martins, e sou natural do Porto, onde resido. Desde cedo demonstrei uma nítida aptidão para a atividade física. Simultaneamente, pelo impacto desta característica na opção pelo Ensino e, em particular, na escolha do tema de investigação no âmbito deste RE, é curioso notar que as minhas relações pessoais sempre foram marcadas por uma evidente avidez minha pela compreensão da mente e relações humanas, o que levou a que, ao longo dos anos, tenha desenvolvido uma grande capacidade de me adaptar aos interlocutores, criar empatia, resolver conflitos, e influenciar decisões.

Como mote para o meu gosto pelo Desporto e pelo Ensino, recordo as aulas de E.F., que eram notoriamente as minhas preferidas, e os Professores da disciplina, que via como modelos a seguir, e que foram claros propulsores do meu interesse pela escola. Sempre me destaquei em termos de desempenho na disciplina, tendo muitas vezes demonstrado a execução técnica dos exercícios aos meus colegas, o que me fazia sentir orgulhoso e motivado. As boas experiências vivenciadas nas aulas de E.F. espoletaram pela primeira vez em mim o interesse, ainda muito longínquo, em um dia poder vir a estar no papel daqueles que admirava: os professores da disciplina de E.F.

Aos 6 anos, comecei a jogar futebol no Boavista Futebol Clube, tendo sido sempre muito apoiado pelo meu pai e avô materno, que faziam todos os esforços para que não faltasse aos treinos. Em 2011, iniciei a Licenciatura em E.F. no Instituto Superior da Maia, que foi a minha primeira “porta” para enveredar profissionalmente na área do Desporto. Terminada a Licenciatura, encetei atividade profissional na área do *fitness*. Nesta altura, eu, que tinha vivido sempre com a “bola nos pés”, tive de me afastar do futebol, dado que as lesões condicionavam a minha disponibilidade física para a atividade profissional que escolhera.

Rapidamente, e impulsionado pelo meu interesse no lado “humano” e não só mecânico da atividade física, comecei a perceber a minha vocação para ensinar e a minha vontade de marcar pela diferença, de ir além do papel de “instrutor”: de ser, verdadeiramente, um “professor”. Efetivamente, de acordo com Rego (2014), *“o docente não deve ser apenas instrutor, que é um tipo de professor que se limita a transmitir os seus conhecimentos”*, pois *“O aluno é um ser humano com preocupações, desajustamentos e dificuldades que tem muito mais para oferecer do que apenas copiar, decorar e repetir”* (p. 15). Uma vez que a função em que estava colocado não me permitia trabalhar estas competências para as quais sentia que teria aptidão, procurei uma solução imediata, tendo-me tornado instrutor de aulas de grupo de modalidades *Les Mills*. Nestas aulas tenho tido oportunidade de exercitar e colocar em prática várias competências que considero essenciais num professor, como a liderança pelo exemplo, a clareza na linguagem, a criatividade, a autoconfiança e segurança, a transparência e autocrítica, o *feedback* técnico e motivacional, a empatia e a compreensão face às dificuldades e particularidades de cada aluno. A minha entrega evidente perante os alunos, mesmo nos dias de maior cansaço, tem-me permitido conquistar cada vez mais público e criar relações de confiança, para que todos sintam as aulas como um espaço seguro para se expressarem.

Importa salientar, também, as minhas duas experiências profissionais como técnico de Componente de Apoio à Família (CAF), nas quais tive a oportunidade de contactar com turmas do ensino primário, e compreender a importância do professor no desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos, sendo essencial à sua integração e adaptação ao mundo exterior. Neste ciclo de estudos, os alunos estão ávidos pela aquisição de conhecimento e desenvolvimento da perceção daquilo que os rodeia, demonstrando uma clara admiração perante a figura do professor enquanto educador.

O acumular destas experiências voltou a despertar em mim o desejo de ir um pouco mais longe em termos de impacto na formação de indivíduos para a sociedade. Assim, comecei a almejar uma carreira enquanto docente, especificamente em ciclos de estudo que considero particularmente determinantes na preparação dos jovens para a sociedade e na apreensão de

valores morais e sociais, bem como na construção da sua independência. Com efeito, conforme afirma Rego (2014), *“a educação é um instrumento fundamental para a formação e qualificação dos indivíduos de modo a que o seu trajeto de desenvolvimento pessoal e social seja um êxito”* (p.12). O primeiro passo neste percurso foi a inscrição no MEEFEBS na FADEUP, instituição amplamente reconhecida, na qual ingressei com elevadas expectativas de perceber se este era, realmente, o caminho em que iria sentir-me realizado profissional e pessoalmente.

A minha missão enquanto futuro professor irá ser sempre, muito para além de facultar aos alunos habilidades motoras e de incentivar o gosto pela atividade física, e em linha com o defendido por Mesquita (2011), a de orientar e guiar os meus alunos, incentivando-os a ultrapassar as suas dificuldades e receios e criando um “porto seguro” para que sejam livres, dentro do respeito mútuo.

1.2 Expectativas relativamente ao Estágio Profissional

Sem desmerecer as disciplinas do primeiro ano do MEEFEBS na FADEUP, cuja importância vim a confirmar ao longo da realização do EP, tendo-me socorrido, por diversas vezes, de conceitos abordados em Didática Geral do Desporto, dos planos de aula desenvolvidos em trabalhos de grupo nas Disciplinas de Didática Específica, das estratégias sempre certas aprendidas em Psicologia da Educação, etc., a perspectiva de ter acesso à minha primeira experiência como professor de Educação Física, ao abrigo do EP, foi, sem dúvida, o fator que mais me motivou a persistir perante as adversidades e dúvidas que me foram surgindo.

Efetivamente, quando propus a iniciar o Mestrado em regime de trabalhador-estudante, uma vez que não podia abdicar da minha atividade profissional, sabia que conseguir conciliar a carga horária letiva com a do meu trabalho exigiria esforço e espírito de sacrifício da minha parte. Nessa altura, estava ainda longe de imaginar a exigência e compromisso subjacentes à realização do EP e, nomeadamente, à PES. Conforme referem Seabra, Silva e Resende (2016), a PES encerra em si mesma um desafio nas dimensões intra e interpessoal que traduzem perfeitamente os sentimentos que experienciei ao

longo deste ano: na dimensão intrapessoal, surge a *“tensão (...) causada pelo ‘desconhecido’”* e a necessidade de realizar um *“elevado número de tarefas num curto espaço de tempo”*; já na dimensão interpessoal, destaca-se o desafio imposto pela necessidade de construir relações *“com os alunos”* e *“com os restantes agentes educativos, na qual sobressai, naturalmente, o duo da orientação/supervisão”* (p.44). De facto, ao mesmo tempo que a minha rotina foi quebrada por uma série de novidades a nível das tarefas a desenvolver, também a ânsia de corresponder às expectativas, por um lado, dos meus alunos, e, por outro, da Professora Orientadora (PO) e Professora Cooperante (PC), acarretaram uma necessidade de constante ajustamento da minha parte a esta nova “realidade”, na qual fui confrontado com todas as contradições que resultam da duplicidade de papéis de ser professor e, simultaneamente, estudante (Albuquerque, Graça e Januário, 2005).

Como balanço global do EP, uma palavra surge imediatamente na minha mente: “recompensador”. De facto, ainda que me tenha tirado da zona de conforto diversas vezes e que me tenha feito reinventar-me enquanto pessoa e profissional, nada me encheu mais de orgulho do que ver a evolução das turmas por onde passei, conquistar (em alguns casos a muito custo) a consideração e respeito dos alunos, e sentir que deixei a minha “marca” na formação motora, comportamental e psicossocial dos alunos com quem tive a oportunidade de interagir.

Capítulo 2 – Enquadramento da Prática Profissional

2.1 Enquadramento Institucional do Estágio Profissional

No MEEFEBS da FADEUP, o EP é regido pelo Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional. Para o desenvolvimento do EP na FADEUP, o estudante-estagiário é “guiado” por um PO da Faculdade e por um PC da EC. Este segundo supervisiona a PES, que permite ao estudante-estagiário lecionar, na EC, durante um ano letivo, E.F. a uma ou mais turmas. Para a realização da PES, selecionei várias escolas no distrito do Porto, uma vez que, estando a trabalhar em simultâneo, necessitava de conseguir conciliar horários. Curiosamente, fiquei colocado numa escola do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, uma zona relativamente conhecida dada a proximidade à casa do meu pai, onde residi durante alguns anos.

2.2 Caracterização do Agrupamento e da Escola

A caracterização da Escola assume relevância no contexto do EP, na medida em que, por um lado, o estudante-estagiário deve estar ciente e alinhado com a missão, valores e propósito do agrupamento/escola, e, por outro, a proposta educativa e espaços da escola são determinantes para as atividades letivas, sendo importante conhecê-los. O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT) é constituído por 10 escolas, sendo a sede a escola E.B. 2,3 de Rio Tinto. Para além da escola-sede, que agrega os 2.º e 3.º ciclos de ensino, o Agrupamento possui 4 escolas do 1.º ciclo e 5 jardins-de-infância. As escolas do AERT encontram-se distribuídas pelas freguesias de Rio Tinto e Fânzeres – São Pedro da Cova, ambas pertencentes ao concelho de Gondomar, no distrito do Porto. Estas escolas contam com um quadro Docente e não Docente composto por: 125 Docentes, 18 Docentes Técnicos de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), 6 Técnicos Superiores, 70 Assistentes Operacionais e 8 Assistentes Técnicos.

Ainda que as escolas que compõem o AERT sejam afetadas por diferentes problemáticas, existem eixos comuns que o agrupamento considera

como prioridades de intervenção, a saber: melhoria dos índices de sucesso escolar; responsabilização dos pais e encarregados de educação pelo acompanhamento escolar dos seus educandos; valorização das boas práticas (não-violência em meio escolar, quadro de mérito, entre outras); e formação de cidadãos responsáveis, cooperantes, solidários, ecológicos, saudáveis, e capazes de conviver com e na diversidade e na interculturalidade.

De notar, pela relação com o projeto de investigação que desenvolvi no âmbito deste relatório, que as situações de conflito, indisciplina e violência em meio escolar constituem uma das preocupações preponderantes no AERT, sendo identificadas como um ponto fraco e ameaça na análise SWOT (Forças (*“Strengths”*), Fraquezas (*“Weaknesses”*), Oportunidades (*“Opportunities”*) e Ameaças (*“Threats”*)) do agrupamento, e constando a redução da sua incidência como objetivo específico nas metas a operacionalizar até 2026. O AERT conta com um Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID), para acompanhamento aos alunos com problemas de carácter disciplinar, tanto na sala de aula como fora dela.

Também, dado o contexto da turma residente em que fui colocado no âmbito da PES, que incluía um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), importa referir que o AERT conta com oito Docentes Especializados, que apoiam 87 alunos abrangidos na Educação Inclusiva, direcionada a alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão de carácter permanente/prolongado, e dispõe de recursos organizacionais específicos (Centro de Apoio à Aprendizagem, Sala Snoezen – sala multissensorial –, técnicos especializados – fisioterapeuta, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional –, e equipa multidisciplinar).

A Escola do AERT à qual fiquei alocado (EC) situa-se no centro de Rio Tinto e foi reconstruída no ano letivo de 2010/2011, contando com um edifício novo e novos espaços verdes. Atualmente, abrange o 2.º e 3.º ciclos da escolaridade obrigatória em regime diurno. Em relação ao espaço para a prática de atividade física, incluindo as aulas de E.F., a EC dispõe de Pavilhão gimnodesportivo e espaço exterior (pista de atletismo, caixa de areia, 2 campos de andebol e um campo de basquetebol, ambos de dimensões reduzidas)

localizado em frente ao pavilhão, com boas condições, embora exista alguma falta de vigilância (espaços em torno do pavilhão ginnodesportivo, rampa de acesso aos campos – traseiras do edifício escolar – campo de jogos). Tive oportunidade de conhecer estes espaços ainda antes de iniciar a PES, quando me dirigi à EC para conversar com a PC sobre a mesma e inteirar-me de quais seriam as principais exigências em termos de carga horária, etc. Fiquei, na altura, bem impressionado com as infraestruturas da EC, impressão essa que confirmei ao longo do ano.

Relativamente ao material disponível para a prática desportiva, penso que a escola tem, genericamente, material suficiente para se abordar todas as modalidades. Para além disso, a escola dispõe também de uma verba para comprar material quando necessário. Não obstante, importa salientar algumas limitações com as quais me deparei, como, por exemplo, o facto de, no início do ano letivo, não existirem bolas de futsal, sendo as existentes de futebol, o que não era o mais indicado para usar dentro do pavilhão. Este foi, por exemplo, um constrangimento quando iniciei o projeto do clube de futsal, para o qual fui desafiado pela PC, sem dispor das bolas apropriadas para tal. A meio do 2.º período, foram adquiridas as tão esperadas bolas de futsal e, embora o futebol não estivesse presente no plano anual de atividades da minha turma residente, na turma partilhada foi a modalidade que abordei durante todas as aulas que lecionei. Adicionalmente, o facto de a EC contar com apenas uma fasquia para a realização do Salto em Altura exigiu que adaptasse alguns dos meus planos de aula da modalidade.

“Assim que cheguei ao pavilhão, verifiquei que o meu colega F. estava a utilizar o material de que eu iria necessitar, pelo que teria de adaptar o meu plano.”

Reflexão aula n.º 52 (16/2/2024) | Tema: Salto em altura técnica de Fosbury

“Uma vez que se tratou de uma aula de 50 minutos (40 efetivos) sabia que tinha de ser bastante objetivo com o preenchimento da grelha de avaliação. Por momentos, pensei que poderia não ter tempo devido ao facto de

ter iniciado a aula um pouco mais tarde do que o previsto, uma vez que o meu colega F. estava, mais uma vez, a utilizar o material para o salto em altura. No entanto, rapidamente percebi que 2 a 3 saltos por aluno seria o suficiente para poder avaliá-los nos critérios estabelecidos.”

Reflexão aula n.º 55 (23/2/2024) | Tema: Avaliação sumativa de Salto em Altura

Saliento, finalmente, que o AERT e, em particular, a EC, tem em curso um recurso de apoio ao processo de ensino aprendizagem focado no Desporto Escolar, com os seguintes objetivos: 1) Criar uma tradição desportiva no Agrupamento; 2) Promover o *fair-play*; 3) Proporcionar aos alunos vários tipos de contactos com a prática desportiva; 4) Fomentar práticas de vida saudáveis e de relacionamento interpessoal; e 5) Promover a escola e fomentar a relação com a família e a comunidade. Ainda que exista alguma dificuldade na implementação do Desporto Escolar, conforme pude comprovar ao longo da realização do EP, este assume um papel de relevo no desenvolvimento de hábitos saudáveis no que se refere ao exercício físico e propicia o convívio e interação entre os alunos de diferentes níveis de ensino do Agrupamento.

2.3 Caracterização das Turmas

Para a realização da PES, fiquei alocado a uma turma residente do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do 7.º ano, que acompanhei ao longo de todo o ano letivo. No 2.º período, tive a oportunidade de ter contacto com uma turma do 2.º CEB, de 6.º ano – turma partilhada –, e de experienciar o contacto com o 1.º CEB, com uma turma de 2.º ano. Esta diversificação de ciclos de estudo foi bastante enriquecedora, pois, naturalmente, não só o processo de ensino-aprendizagem deve ser adaptado à faixa etária e capacidades dos alunos, como também as formas de me relacionar e motivar as turmas.

Relativamente à turma residente, a sua composição teve ligeiras alterações ao longo do ano. De facto, apesar de ter iniciado as aulas com 24 alunos, em outubro foi integrado um novo aluno. Já no final do primeiro período, um outro aluno mudou de escola, pelo que a turma voltou à composição inicial de 24 alunos. No final do 2.º período, a turma integrou mais um aluno. A

distribuição por género rondou, em qualquer uma das situações identificadas, os 60% de raparigas e 40% de rapazes. A generalidade dos alunos encontrava-se dentro da faixa etária recomendável para o 7.º ano de escolaridade, isto é, entre 11 e 12 anos. Apenas cinco alunos – três raparigas e dois rapazes estavam acima da faixa etária referida. Em três casos, esta situação ficou a dever-se a retenções.

Em termos de aptidão física, nas primeiras aulas realizei os testes do FITescola, que são utilizados com o intuito de avaliar três componentes de aptidão física – aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão neuromuscular (força muscular, resistência, velocidade, agilidade e flexibilidade), – com ligação direta com a saúde e com o bom funcionamento do organismo. Em cada teste, foi determinada a zona em que cada aluno da turma se encontrava (Precisa Melhorar, Zona Saudável e Perfil Atlético), a partir dos respetivos valores de referência, que têm em conta o género e idade dos alunos. Os resultados destes testes (Índice de Massa Corporal (IMC), Abdominais, Flexões de Braços, Flexibilidade Membros Inferiores, Flexibilidade de Ombros, Impulsão Vertical, Impulsão Horizontal, Agilidade, Velocidade e Vaivém) denotaram uma condição física deficitária para uma significativa parte da turma, e muita margem de progressão (nomeadamente na aptidão aeróbia, flexibilidade de membros inferiores e impulsão). Esta observação levou-me a introduzir exercícios de condição física em muitas das minhas aulas em forma de treino intervalado de alta intensidade (HIIT), o que se demonstrou desafiante, devido à falta de consciência corporal dos alunos.

“Os alunos revelam uma notória falta de preparação física, mas as perspetivas de evolução são boas. Para melhorar essa mesma condição física, decidi implementar nos meus planos de aula de 100 minutos um momento dedicado à aptidão física. Considero que o treino HIIT que introduzi na aula de hoje não resultou como tinha idealizado, uma vez que os alunos revelam uma natural falta de consciência corporal e postural devido à idade e, provavelmente, ao sedentarismo”.

Reflexão aulas n.º 5 e 6 (27/09/2023) | Tema: FitEscola

“A parte do treino HIIT correu melhor relativamente à aula anterior, e penso que a estratégia de executar por repetições e não por tempo resultou melhor. A técnica ainda está longe de estar perfeita, mas verificaram-se melhorias na sua execução”.

Reflexão aulas n.º 8 e 9 (04/10/2023) | Tema: Andebol.

Ao introduzir as primeiras modalidades, rapidamente me apercebi de que a turma apresentava, também, genericamente, uma reduzida cultura desportiva, situação agravada pelo comportamento regularmente insubordinado. Perante a evidente indisciplina de vários elementos da turma, vi-me forçado a testar diferentes posturas perante os alunos, de forma a mantê-los motivados e criar uma ligação, sem comprometer o respeito e seriedade necessários a um ensino proveitoso. Esta necessidade de identificar padrões de indisciplina e procurar controlá-los através de diferentes estratégias motivou a investigação que desenvolvi no capítulo 5 deste documento. Considero que fui bastante bem-sucedido nas abordagens que fui desenvolvendo ao longo do ano letivo, o que foi muito recompensador para mim.

“De forma a continuar a abordar a questão comportamental, na próxima aula irei experimentar, também, a estratégia de afastar as estações de trabalho. Ao aumentar a distância entre os grupos de trabalho, conto diminuir o potencial de interação entre os grupos, reduzindo assim a distração.”

Reflexão aulas n.º 26 e 27 (22/11/2023) | Tema: Ginástica

Finalmente, importa salientar que a turma residente integrava um estudante com NEE, que frequentava com muito pouca regularidade as aulas de E.F., estando a ser acompanhado por uma equipa especializada. Não obstante, devo referir que a turma se comportou de forma muito inclusiva e exemplar sempre que o aluno teve oportunidade de participar nas aulas de E.F. A observação deste comportamento foi um grande motivo de orgulho nos meus alunos.

Relativamente à turma partilhada do 6.º ano, esta era constituída por 24 alunos (15 raparigas e 9 rapazes). Conforme referi anteriormente, as aulas que me foram alocadas foram lecionadas no 2.º período, e corresponderam à extensão de uma Unidade Didática (UD), de acordo com o combinado com a professora titular da turma, MJ. De entre algumas modalidades propostas pela MJ, selecionei a UD de Futebol, pelo à-vontade e conhecimento que tenho relativamente a esta modalidade. Desde o início, a MJ deu-me total liberdade para colocar em prática a estrutura, sequência e exercícios que pretendia desenvolver nas aulas. Decidi, com a aprovação da MJ, não realizar avaliação diagnóstica, de forma a aproveitar e potencializar o tempo de aprendizagem dos alunos. Assim, não conhecendo a turma nem o nível em que os alunos se encontravam inseridos, optei por fazer um planeamento da primeira aula partindo do pressuposto de que não teriam muita experiência no futebol e de que estariam num nível introdutório. Acabei por confirmar, na primeira aula, que os alunos, na sua maioria, tinham dificuldades nas habilidades motoras e compreensão do jogo. Verificou-se o habitual aglomerado em torno da bola (mais praticado pelas raparigas) e a falta de objetividade durante o jogo. Assim, de forma a combater as dificuldades que foram demonstradas, os planos de aula seguintes foram elaborados no sentido de melhorar e desenvolver esses aspetos. Para além de abordar exercícios de teor analítico, mais isolados, pois os alunos demonstravam uma evidente dificuldade na execução de habilidades básicas, como por exemplo o passe e receção, o que condicionaria o contexto de jogo, baseei-me, maioritariamente, em proporcionar aos alunos a experiência de jogo, utilizando a metodologia *“Teaching Games for Understanding”* (TGfU), inicialmente introduzida por Bunker e Thorpe (1982), para que os alunos pudessem experienciar as dificuldades na prática e conseguissem ultrapassá-las. Tal como já tinha constatado na turma residente, esta abordagem apresenta resultados bastante positivos no envolvimento dos alunos, pois estes, quando colocados em situação de jogo, são capazes de reconhecer a necessidade e aplicabilidade prática das competências técnicas, desenvolvendo-as a par das competências táticas e de conceitos psicossociais, como o poder de decisão, a autonomia e o

fair-play. Penso que esta decisão foi acertada, pois, ao longo das aulas foi-se verificando uma evolução na prática dos alunos.

A última aula, lecionada juntamente com a professora titular, foi dedicada à avaliação sumativa. Apesar de a nota final ter ficado ao encargo da MJ, dado ser a professora titular da turma, foi-me permitido participar da mesma, sugerindo uma nota relativa ao envolvimento, dedicação e evolução dos alunos.

A experiência com a turma partilhada foi bastante positiva, na medida em que consegui criar empatia com os alunos, o que foi decisivo durante os momentos de contacto que tivemos. Penso que o facto de terem “gostado” de mim originou um respeito e confiança mútuos, o que levou a que as aulas fluíssem de uma forma agradável e com bastante empenho, não obstante as dificuldades que apresentavam.

Finalmente, quanto à turma do 2.º ano da escola de S. Caetano, esta era composta por cerca de 20 alunos com idade média de 7 anos. O principal objetivo do contacto com esta turma no âmbito da PES prendeu-se com a exposição às dificuldades e também oportunidades que os alunos destas faixas etárias nos proporcionam. Efetivamente, os alunos nestas idades apresentam maior limitações em termos motores e cognitivos, e estão numa fase na qual a componente socioafetiva assume significativa preponderância.

A professora titular, O., uma vez que não se sentia confortável a lecionar E.F., contava com a ajuda de uma outra professora, L., que entrava em ação nas horas das aulas. No dia que me apresentei na escola, fui muito bem recebido pela professora O., que também depositou toda a confiança em mim e no meu trabalho, no que seriam as seis aulas que iria lecionar. Estas aulas iniciaram e terminaram na mesma altura que as da turma partilhada, o que facilitou questões de deslocações e tempo, para conciliação com a minha atividade profissional e com as aulas da turma residente.

As aulas foram planeadas, na sua totalidade, com exercícios lúdicos e pré-desportivos, de forma a despertar interesse, motivação e envolvimento dos alunos na prática desportiva. De facto, no 1.º CEB, mais do que colocar os alunos a praticarem desportos sob regras formais, pretende-se que haja um primeiro contacto com competências fundamentais, nomeadamente através de atividades

lúdicas e expressivas, que favoreçam o desenvolvimento das crianças nos domínios social e moral e que as preparem para as atividades físicas das etapas seguintes (Aprendizagens essenciais de E.F. para o 2.º ano do 1.º CEB definidas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação). Nestes jogos e exercícios, procurei promover a interação e competição saudável, bem como a autonomia e reconhecimento, aspetos essenciais ao perfil da faixa etária em questão e ao desenvolvimento da autoestima e autoconfiança. Adicionalmente, de modo a preparar os alunos para as provas de aferição a que iriam ser sujeitos no final do ano, orientei alguns dos exercícios tendo em conta esta especificidade.

Foi uma experiência muito positiva, e, embora já tivesse tido contacto com turmas deste ano de escolaridade nas aulas de CAF, é sempre gratificante sentir o carinho e a empatia genuína de crianças destas idades, pois vêem-nos, a nós professores, como uns “heróis”. Saliento, também, que a professora L. ficou positivamente surpreendida com a minha abordagem junto da turma e com os exercícios que planeei, tendo-me dado um *feedback* muito positivo e encorajador, e tendo mesmo solicitado que lhe enviasse os planos de aula que tinha elaborado, para futura referência.

2.4 O Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física

Em relação ao NE que, conforme referem Batista e Queirós (2013), é *“constituído pelos estudantes-estagiários, professor cooperante e orientador da faculdade”* e deve *“funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências”* (p.18), começo por destacar os papéis da PC e da PO, que, de acordo com Alarcão & Tavares (2003; cit. por Seabra, Silva & Resende, 2016), asseguram a *“inserção profissional e desenvolvimento socioprofissional do EE”* (p.34). A PC foi, sem dúvida, um significativo alicerce durante todo o ano letivo, tendo-me facultado, desde o início, bastante liberdade na “condução” do meu planeamento, sem nunca descurar a importância que a “voz da experiência” teria num contexto de primeiro contacto com o ensino da E.F. Assim, a PC forneceu, ao longo do ano, *feedbacks* construtivos fundamentais relativamente à minha instrução e a todo o material

que fui preparando no contexto do EP, tendo-se mantido permanentemente envolvida e disponível. Quanto à PO, que já conhecia do ano anterior no MEEFEBS, saliento a importância do olhar “mais distanciado” em relação às aulas que observou, que veio contribuir para acrescentar novas vertentes de reflexão face aos *feedbacks* mais constantes da PC. Naturalmente, a PO desempenhou um papel fundamental na preparação do presente relatório, tendo-me incitado a manter os prazos de produção de conteúdos controlados, e contribuído de forma valorosa para o projeto de investigação.

Quanto ao meu colega JM, que também já conhecia do ano anterior, é de salientar a cooperação e companheirismo que marcaram este ano. De facto, houve entre nós uma constante troca de opiniões, impressões, desabafos, etc., que foram fundamentais e benéficos para ambos.

Finalmente, devo referir o grupo de E.F., constituído por oito professores, que sempre demonstraram total naturalidade na minha integração na escola e nas atividades desenvolvidas, fomentando o meu sentimento de bem-estar e pertença.

CAPÍTULO 3 – Operacionalização da Prática Profissional

3.1 Planeamento

O Planeamento, que enquadrou e precedeu a minha prática pedagógica, seguiu os pressupostos sugeridos pelo Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC; Vickers, 1990), que apresenta três fases de planeamento – análise, decisões e aplicação –, que se subdividem em 8 módulos. A fase de análise contempla os três primeiros módulos, que dizem respeito à análise da atividade desportiva segundo estruturas de conhecimento, à análise do ambiente de aprendizagem e à análise dos alunos, respetivamente. Na fase de decisões inserem-se os módulos 4 a 7, que se referem à determinação da extensão e da sequência das aprendizagens, à definição de objetivos, à determinação da avaliação e à elaboração das progressões de ensino. A fase de aplicação engloba apenas o módulo 8, que diz respeito à atividade real do professor que se reflete no planeamento (nos três níveis que irei descrever), aplicação e avaliação.

3.1.1 Planeamento anual

É difícil falar em “plano de aula” e justificar a pertinência dos conteúdos abordados e dos objetivos propostos sem pensar em toda a estrutura que lhe subjaz. Efetivamente, de acordo com Ponte, Quaresma e Pereira (2015, p. 27), *“Uma aula insere-se, naturalmente, numa unidade de ensino e esta dentro de uma planificação anual de longo prazo”*.

O Planeamento anual de E.F. da turma principal que me foi atribuída foi elaborado no início do ano letivo, com apoio da PC, e tendo em conta a Planificação Anual para o 7.º ano, aprovada pelo Conselho de Disciplina de E.F. da EC. Esta Planificação considera, de uma forma integrada, as Aprendizagens Essenciais a considerar em cada uma das modalidades a lecionar, nomeadamente com base nos referenciais curriculares estabelecidos ao abrigo do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, as Áreas de Competências a desenvolver, de acordo com o definido no documento “Perfil dos Alunos à Saída

da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), do Ministério da Educação, as Ações Estratégicas de Ensino, e os Instrumentos de Avaliação a implementar.

Após ter procedido ao cálculo do número de tempos letivos de que disporia ao longo dos três períodos, procurei distribuir as modalidades incluídas na referida Planificação do Conselho de E.F. (Basquetebol, Badminton, Andebol, Atletismo, Voleibol e Ginástica de Solo e de Aparelhos). Assim, optei por iniciar o 1.º período com as modalidades de Andebol e Ginástica de Solo, abordar as modalidades de Voleibol, Salto em Altura e Corrida de Estafetas no 2.º período, e dedicar o 3.º período ao Basquetebol, Badminton e Ginástica de Aparelhos. Através desta distribuição, procurei introduzir variedade de tipologias de modalidade, com exigências díspares em termos de habilidades motoras e diferentes conceitos psicossociais a trabalhar em cada período, com o intuito de fomentar o envolvimento dos alunos, proporcionar um maior sentimento de competência por parte dos mesmos (nem todos os alunos têm a mesma aptidão para todas as modalidades), estimulando a motivação (*vide* Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, 1985), e obter avaliações justas. A estratégia definida juntamente com a PC foi a de abordar cada modalidade/UD do início ao fim, sem alternar com outras modalidades, de forma a otimizar a sistematização e sequência dos conteúdos. Considero que esta opção foi bastante adequada, pois permitiu que os alunos progredissem dentro de cada uma das modalidades sem interrupções, evitando que “esquecessem” conteúdos previamente lecionados, e facilitou o meu planeamento das aulas.

Tendo em conta a reduzida cultura desportiva dos alunos e o nível básico que demonstraram nas avaliações diagnósticas que fui realizando na introdução das diversas modalidades, foi necessário investir bastante tempo no trabalho de competências essenciais das diversas modalidades, de forma a garantir as aprendizagens essenciais. Esta condicionante, a par com a indisponibilidade de espaços e as atividades do grupo de E.F. (ex.: corta-mato), levaram-me a ter de adaptar algumas vezes o número de tempos letivos inicialmente planeado.

Assim, a Planificação anual serviu, sobretudo, como orientação ao longo do ano para o planeamento das UD e para o desenvolvimento dos Planos de aula.

3.1.2 Unidades Didáticas

Seguindo a estrutura de organização já referida, é importante agora abordar o desenvolvimento das UD. A UD é um instrumento de planificação e organização do processo de ensino-aprendizagem, através de uma sequenciação didática, cuja ordenação e extensão temporal deve propiciar uma assimilação integrada dos conteúdos propostos para uma determinada unidade temática (Bento, 2003). De acordo com Pais (2012), a organização de uma UD deve permitir dar resposta às seguintes perguntas: “o que ensinar?” (objetivos e conteúdos); “como ensinar?” (atividades, organização temporal e espacial, materiais e recursos); e “quando ensinar?” (duração temporal, sequência de atividades e conteúdos). Assim, para a construção de uma UD, devem ser contempladas as seguintes componentes: elementos didatológicos (fundamentação e justificação didatológica, caracterização do contexto de ensino-aprendizagem e definição dos objetivos didáticos), conteúdo programático (seleção de conteúdos a abordar, de acordo com os projetos curriculares e meios disponíveis), sequenciação didática (desenho do percurso de aprendizagem, considerando a metodologia de ensino e o tempo) e avaliação (da aprendizagem dos alunos e das estratégias de ensino).

A construção das UD (*cfr.* exemplo no Anexo I) foi-se tornando mais simples à medida que ia conhecendo a turma, na medida em que comecei a conseguir antecipar, ainda antes da realização da avaliação diagnóstica de cada modalidade, qual seria o nível médio da turma, bem como algumas das principais dificuldades que poderiam manifestar. Não obstante, e conforme já referi, nem sempre foi possível respeitar integralmente a duração predefinida para cada modalidade, tendo em conta restrições espaciais e conflitos com outras atividades, bem como algumas dificuldades mais persistentes do lado dos alunos na assimilação de determinadas competências.

A elaboração das UD demonstrou-se bastante benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que me permitiu estabelecer, desde logo, os objetivos que queria atingir em cada modalidade, e estruturar os conteúdos através de uma sequência lógica e progressiva, que depois transpus para os planos de aula. Ao listar as aprendizagens essenciais e competências

que deveria transmitir aos alunos em cada modalidade e confrontá-las com os tempos letivos disponíveis, consegui organizar de forma mais eficiente os conteúdos a lecionar em cada aula, bem como adotar estratégias para garantir que existia uma progressão ao longo das aulas, que permitisse aos alunos manterem o empenho na tarefa e sentirem-se, gradualmente, mais competentes e autónomos. Saliento que a revisão de literatura que foi feita para cada uma das UD preparadas possibilitou que eu tivesse um maior contacto com técnicas de ensino-aprendizagem que consegui adequar ao contexto dos meus alunos, o que promoveu um ensino mais eficaz, sobretudo em modalidades particularmente críticas. Destaco o exemplo do Salto em Altura, modalidade na qual introduzi a técnica de Fosbury, o que se revelou um desafio, não só pelo desconhecimento por parte dos alunos, como também pelo medo que muitos manifestaram, e que exigiu que o seu ensino fosse muito fracionado e assente em exercícios lúdicos e simples, motivando os alunos para a aprendizagem das diversas componentes técnicas, e procurando evitar que o seu empenho na tarefa fosse comprometido por uma exigência excessiva nos exercícios propostos.

“A reduzida extensão da UD (...) visou evitar um potencial desinteresse e frustração dos alunos, como resultado do elevado grau de exigência da técnica referida, com a qual os alunos não tinham tido contacto previamente.

Efetivamente, tal como mencionado no manual “Atletismo: Dossier do Professor” da Federação Portuguesa de Atletismo (2012), mais do que exigir aos alunos que adquiram a “técnica dos campeões”, o que é inviabilizado por diversas condicionantes, não só a nível de carga horária, espaço e materiais disponíveis, etc., como também da própria maturidade e preparação física dos discentes, é essencial que sejam lecionados os elementos básicos definidos nos programas, que possam servir de base à aprendizagem posterior de ações mais complexas”

UD de Salto em Altura

Conforme referi anteriormente, abordei cada uma das modalidades de forma sequencial e sem interrupções.

No que concerne aos desportos coletivos – Andebol (1.º período), Voleibol (2.º período) e Basquetebol (3.º período), a abordagem metodológica foi similar, embora tenha sido necessária a consulta de bibliografia para me auxiliar a determinar os conteúdos e progressões a introduzir junto dos alunos. Com efeito, como referência geral para a abordagem metodológica aos Jogos Desportivos Coletivos utilizei o livro “Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar” (Tavares, 2020), que complementei com referências específicas para cada modalidade, sempre que necessário (ex.: Andebol – Estriga e Moreira, 2014; Voleibol – Mesquita et al., 2015). A extensão das UD correspondentes foi determinada, maioritariamente, pelo confronto da avaliação diagnóstica da turma em cada uma das modalidades com os objetivos traçados, e por forma a atingir uma transmissão e alguma consolidação dos conhecimentos-alvo para o 7.º ano de escolaridade. Estas modalidades foram, genericamente, aquelas a que dediquei um maior número de aulas, não só pelo grau de complexidade da ação técnico-tática exigida pelos jogos, como também pela sua importância no desenvolvimento psicossocial dos alunos em termos de cooperação, competição saudável, respeito, etc. A sequenciação didática, traduzida nos planos de aula elaborados, baseou-se numa lógica de progressão das habilidades técnico-táticas, que se funda numa organização evolutiva do processo de ensino em função dos progressos que os alunos demonstram – a exemplo do Modelo de Abordagem Progressiva, aplicado recorrentemente ao ensino do Voleibol (Mesquita et al., 2015) –, e na sua exercitação recorrente em contexto de jogo, de acordo com a abordagem TGfU de Bunker e Thorpe (1982) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1994). De acordo com estas abordagens, o aluno, quando colocado em situação de jogo, é capaz de reconhecer a necessidade e aplicabilidade prática das competências técnicas, desenvolvendo-as a par das competências táticas e de conceitos psicossociais, como o poder de decisão, a autonomia e o *fair-play*. Esta organização metodológica demonstrou-se, sob o meu ponto de vista, bastante adequada, não só às modalidades em causa, mas também ao contexto da turma, na medida em

que permitiu criar um maior envolvimento dos alunos, que demonstravam padrões de distração e indisciplina e, globalmente, reduzida cultura desportiva e motivação. As últimas aulas de cada modalidade foram dedicadas à realização da avaliação sumativa, em contexto de jogo.

A abordagem das modalidades de Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos foi distinta. Na modalidade de Ginástica de Solo (1.º período), após ter-me deparado com as dificuldades significativas demonstradas pelos alunos na avaliação diagnóstica, e tendo em conta a extensão relativamente reduzida de aulas, optei pela introdução, nas primeiras aulas, de estações nas quais os alunos, em grupos, deveriam trabalhar vários elementos gímnicos (acrobáticos, de flexibilidade, de equilíbrio e de ligação), dispondo de algumas adaptações, por forma a facilitar a progressão (ex.: plano inclinado para facilitar rolamentos, banco sueco para auxiliar na roda, apoio facial invertido com ajuda de um colega, etc.). Apenas após algumas aulas deste trabalho por estações e em cooperação apresentei o esquema de elementos gímnicos que os alunos teriam de praticar e apresentar individualmente. O objetivo deste esquema era que os alunos compreendessem o papel dos vários elementos na fluidez da Ginástica, e foi sobre o mesmo que a avaliação sumativa incidiu. Já para a modalidade de Ginástica de Aparelhos, optei por não realizar a avaliação diagnóstica, dado o reduzido número de aulas de que dispunha. Desde a primeira aula, dividi os aparelhos por estações, nomeadamente saltos no minitrampolim, deslocamentos/saltos na trave e salto no boque com auxílio do reuther. A sequenciação didática baseou-se numa abordagem da base para o topo (Vickers, 1990), isto é, num aumento gradual de complexidade dos exercícios, pelo que as primeiras aulas incidiram sobre movimentos mais simples, como por exemplo salto em extensão e meia pirueta no minitrampolim, deslocamentos e afundos na trave e salto ao eixo de pernas afastadas no boque. Nas aulas seguintes foram introduzidos movimentos de maior exigência técnica (ex.: salto engrupado, salto carpado e pirueta no minitrampolim, salto em extensão, meia-volta, avião e salto de gato na trave e salto entre-mãos no boque). Tendo em conta alguns contratempos que ocorreram, nomeadamente a necessidade de dedicar tempo de aula à preparação do Sarau de final de ano, baseei-me no

desempenho dos alunos ao longo das aulas para atribuir as classificações finais desta modalidade (a avaliação sumativa foi obtida pelos indicadores recolhidos ao longo da UD).

Relativamente ao Atletismo, abordei o Salto em Altura e a Corrida de Estafetas no 2.º período, modalidades em que optei por uma abordagem e exercitação fracionada dos movimentos, conforme irei explicar de seguida. De acordo com a Federação Portuguesa de Atletismo (2012), sem descurar a importância da visão global na garantia da fluidez da ação, o método de ensino “fracionado” é particularmente benéfico em situações de ensino-aprendizagem técnicas de complexidade acrescida, em que a divisão da ação em partes facilita a sua apreensão e correção da qualidade do movimento. Para me guiar na abordagem metodológica e nos exercícios e progressões a introduzir nestas modalidades, utilizei a Sebenta *“Colorir o Atletismo – Desafios: o Atletismo em idades púberes e pós-púberes”* de Rolim e Garcia (2013).

Começando pela modalidade de Salto em Altura, a reduzida extensão da UD ficou a dever-se à conciliação com as restantes UD a abordar no período e, sobretudo, visou evitar um potencial desinteresse e frustração dos alunos, como resultado do elevado grau de exigência da técnica escolhida – técnica de Fosbury –, com a qual os alunos não tinham tido contacto previamente. Assim, procurei tornar esta iniciação à técnica de Fosbury lúdica e simples, motivando os alunos para a aprendizagem e evitando que o seu empenho na tarefa fosse comprometido por uma exigência e tempo excessivos nos exercícios propostos. Desta forma, dado que os alunos apenas tinham, nos anos anteriores, abordado a técnica de tesoura para realização do Salto em Altura, e uma vez que já conhecia o desempenho médio da turma e a reduzida aptidão física e cultura desportiva demonstrada pelos alunos, optei por não realizar avaliação diagnóstica, evitando correr riscos desnecessários derivados de eventuais erros na execução do salto, por desconhecimento. A sequenciação didática, traduzida nos planos de aula elaborados, baseou-se no método analítico, isto é, na decomposição do Salto em Altura pela técnica de Fosbury nas suas diferentes fases – corrida preparatória, impulsão, transposição da fasquia e receção de costas. Deste modo, e sem nunca perder de vista a sequência do movimento

como um todo, comecei por introduzir exercícios específicos para exercitação da corrida preparatória em “J” com aproveitamento da força centrífuga (progressão face à corrida de balanço utilizada no Salto de Tesoura), e da chamada com impulsão vertical. De seguida, parti para elementos específicos da técnica de Fosbury e mais desconhecidos pelos alunos – a transposição da fasquia e a queda de costas. Para motivar os alunos a adotarem a postura correta para a transposição da fasquia, introduzi jogos lúdicos e exercícios de arqueamento das costas. Quanto à queda de costas, procurei que os alunos ultrapassassem a “barreira do medo” e ganhassem, gradualmente, confiança. De notar que a construção de cada plano de aula teve por base uma estrutura progressiva – na parte inicial, procurei introduzir exercícios que incorporassem elementos técnicos de base, potenciando uma transição natural para os conteúdos da parte fundamental (ex.: “giroflés”, saltos de impulsão a um pé, corrida com passada larga e corrida com passada curta, etc.). Terminei a modalidade com uma aula dedicada à avaliação sumativa final, que incidiu sobre a realização do salto completo.

Relativamente à Corrida de Estafetas, tal como no Salto em Altura, procurei exercitar as diversas componentes críticas por partes e em progressão. Assim, introduzi, de forma gradual, exercícios destinados ao aprimoramento da técnica de corrida dos alunos (ex.: skippings, corrida saltada, etc.), da partida de blocos (apoio sobre o pé de um colega), da capacidade de reação e aceleração (ex.: sinais sonoros e visuais que exigissem resposta rápida, em competição), e da transmissão/receção do testemunho. À medida que os alunos iam melhorando as componentes da Corrida de Estafetas, foi possível iniciar a abordagem à corrida completa, em competição, que foi, posteriormente, sujeita a avaliação sumativa.

Finalmente, face ao reduzido número de aulas que tinha para abordar a modalidade de Badminton e ao desconhecimento que a maioria dos alunos demonstrou quando lhes coloquei algumas questões, optei por não realizar a avaliação diagnóstica. Comecei a abordagem à modalidade pela posição fundamental a adotar num jogo de badminton, e pela demonstração e exercitação dos diferentes tipos de pega da raqueta. Estes elementos são

cruciais para que os alunos consigam deslocar-se em condições favoráveis para a realização de um batimento equilibrado, e retornar à posição inicial. De seguida, introduzi o serviço curto, para iniciar o jogo, e dois batimentos defensivos de resposta (o clear e o lob), com o intuito de induzir a cooperação entre os alunos na colocação do volante ao alcance do colega e na sua devolução. De seguida, introduzi o serviço longo. Finalmente, os alunos tiveram contacto com um batimento ofensivo (o amorti), de forma a tornar o jogo mais dinâmico. A consciencialização e aperfeiçoamento destes três tipos de batimento ocorreu através do ensino por sequências, em que a trajetória de um batimento determina o batimento de resposta (ex.: Serviço curto – Lob – Clear). Paralelamente, tal como nos jogos coletivos, apliquei a exercitação recorrente das competências adquiridas em contexto de jogo, de acordo com o MED (Siedentop, 1994).

Quanto às capacidades coordenativas e condicionais, estas foram abordadas transversalmente ao longo das aulas, não só através dos exercícios elaborados para as várias modalidades, como também dos exercícios de aquecimento direcionados à sua melhoria.

Relativamente à cultura desportiva, procurei, ao longo das aulas, dar enquadramento relativamente à prática das modalidades e regras respetivas, cuja interiorização será observada em contexto de aula. Esta transmissão de conhecimento foi sempre complementada através de sebatas disponibilizadas à turma.

É de salientar que a apreensão dos conceitos psicossociais foi potenciada pelas abordagens selecionadas, na medida em procurei promover sempre momentos reflexivos no início e no final das aulas, dar *feedback* construtivos relativamente ao desempenho e comportamento individual e coletivo, e colocar os alunos a interagir em situações de cooperação e oposição.

3.1.3 Plano de aula

Os planos de aula constituíram uma importante ferramenta para garantir que as aulas decorriam de forma fluida, ainda que, em função de determinadas circunstâncias, tenha havido necessidade de realizar adaptações (Bento, 2003).

De facto, como referem Ponte, Quaresma e Pereira (2015, p. 26), *“a capacidade de improviso e de resposta a situações inesperadas por parte do professor é decisiva, levando-o a tomar decisões em cada momento, e perante as circunstâncias concretas que se vão colocando. No entanto, isso não diminui a importância de uma preparação adequada da aula, que proporcione os elementos fundamentais para o seu desenvolvimento, a serem depois ajustados de acordo com as necessidades ditadas pelo evoluir dos acontecimentos”*.

A elaboração dos planos de aula seguiu os moldes indicados pela PC (cfr. Anexo II). Apesar de ter ficado combinado com a PC que estes deveriam ser entregues no domingo precedente a cada semana de aulas, para que pudessem ser revistos atempadamente, nem sempre tive facilidade em cumprir com este *timing*, tendo em conta que a minha atividade profissional apenas me permitia ter os domingos livres, dias em que acabava por nem sempre conseguir gerir da forma mais apropriada o tempo. Não obstante, reconheço a importância de preparar adequadamente e dedicar tempo aos planos de aula, sobretudo nesta fase de iniciação à instrução de diversas modalidades, com as quais tinha tido, em alguns casos, apenas breves contactos em momentos anteriores. Destaco que a preparação dos planos se tornou mais fácil à medida que as aulas iam decorrendo, e que o momento mais complexo era sempre a iniciação a uma determinada modalidade, que me exigia sempre bastante pesquisa para compreender que tipo de exercícios poderia funcionar para a minha turma. Conforme ia lecionando uma determinada modalidade, ia-me apercebendo dos exercícios/dinâmicas que funcionavam melhor para manter os alunos ativos e motivados, e ia realizando as devidas adaptações. O conhecimento gradual da turma também me permitiu ir melhorando a noção do tempo de aula que cada atividade tomava, permitindo aperfeiçoar os planos.

Conforme referem Ponte, Quaresma e Pereira (2015), acredito que esta planificação das aulas, que foi feita de forma explícita e passo a passo ao longo da PES, seja simplificada à medida que os professores vão ganhando experiência e estando cada vez mais familiarizados com as diversas modalidades.

3.2 As primeiras aulas: impressões, reflexões e dificuldades

O início das aulas era um momento muito aguardado, mas que me trazia um misto de sentimentos. Por um lado, era a concretização do que mais tinha ansiado desde que tinha ingressado no MEEFEBS – poder ter a experiência de ser professor de E.F., e, finalmente, viver aquilo que, desde há muito, sentia ser a minha vocação. Por outro lado, esta experiência agregava diversas responsabilidades – proporcionar um processo de ensino-aprendizagem frutífero e prazeroso aos meus alunos, responder a todos os requisitos da PES, e gerir a minha vida pessoal nos meandros do que é ser trabalhador-estudante.

Conforme referi anteriormente, as primeiras aulas foram dedicadas à realização da bateria de testes do FITescola, que visa avaliar, por comparação com valores de referência, a composição corporal dos alunos, a sua aptidão aeróbia e muscular. Estes testes, consubstanciam, assim, uma ferramenta de avaliação inicial das aptidões físicas dos alunos, e um instrumento útil para a análise da sua evolução. Para iniciar esta bateria de testes, tive de estudar algum material de apoio e de preparar grelhas para registar os valores alcançados pelos alunos. Em termos de plano de aula, a complexidade residiu apenas em ter uma noção de quanto tempo cada teste tomaria, o que me levou ao que rapidamente percebi ter sido um planeamento demasiado otimista.

“Planeei a aula de forma a concluir os testes do FITescola, o que acabou por não acontecer. Confesso que não tinha noção do tempo que iria despende a realizar os testes e, por isso, fui bastante otimista no planeamento da aula”

Reflexão aula n.º 4 (22/09/2023) | Tema: FitEscola

Mal iniciei a realização da bateria de testes, apercebi-me de que a turma apresentava um baixo nível de consciência corporal, fator que, aliado à substancial tendência para a indisciplina (atritos entre colegas, desrespeito pelas regras da aula, distração, ...) me levou a antecipar, desde logo, que poderia haver alguns entraves ao normal decurso das aulas, como, de facto, ocorreu.

“O jogo dos 5 passes com finalização acabou por ser muito frustrante de orientar, pois os alunos não estavam a cooperar e a levar a tarefa de forma séria. Existiram muitas situações de indisciplina e de atritos entre colegas, muita brincadeira, e pouco empenho.”

Reflexão aula n.º 7 (29/09/2023) | Tema: Andebol

Com o início das aulas, foi necessário iniciar, também, a realização das minhas reflexões sobre o ocorrido em cada uma, através de uma introspeção que me permitisse destacar pontos fortes, fracos, etc., de forma a ter pistas para a melhoria incremental da minha prática pedagógica. Inicialmente, tive alguma dificuldade na elaboração destes documentos, pois tendia a fazer mais um relatório de aula do que a expressar os meus principais sentimentos, conquistas e dificuldades. Com o *feedback* construtivo da PC, fui capaz de tornar estas reflexões cada vez mais úteis para a minha evolução, tendo passado a incluir nelas informação essencial que me auxiliou a questionar o meu desempenho nas aulas, tanto em termos dos exercícios elaborados, como da minha postura e da resposta dos alunos aos meus métodos de ensino, contribuindo para a minha melhoria contínua.

Terminados os testes supramencionados, iniciei a primeira modalidade: o Andebol. Para esta modalidade, o trabalho de preparação foi, naturalmente, distinto, tendo exigido que preparasse a UD, verificando no plano anual quais as competências essenciais a transmitir aos alunos, que elaborasse uma grelha de avaliação diagnóstica dos alunos. e que iniciasse a realização de planos de aula com exercícios selecionados. A seleção destes exercícios, tanto para Andebol como para outras modalidades, nem sempre foi fácil, pois não estava igualmente familiarizado com todas elas e com o que poderia funcionar para alunos daquele nível. Com a ajuda da PC, foi-me possível conduzir as primeiras aulas de forma eficiente, e aumentar os meus níveis de confiança a lecionar ao longo do tempo.

Tanto na modalidade de Andebol como nas restantes modalidades que fui abordando ao longo do ano letivo, constatei que o nível dos alunos era, quase sempre, bastante básico, e que estes tinham, conforme referi anteriormente, tendência para não se envolverem nas tarefas propostas, bem como para

demonstrar alguma insubordinação. Estes comportamentos prejudicavam o seu aproveitamento, bem como exigiam de mim a elaboração de planos de aula com exercícios lúdicos e que mantivessem, sempre que possível, todos os alunos em movimento e envolvidos, bem como que estivesse sempre muito atento e a circular entre todos, podendo dar permanente *feedback* pedagógico.

“Os exercícios de componente lúdica, nomeadamente o de velocidade de reação e de derrubar os cones, na minha perspetiva, resultaram muito bem, pois verificou-se um entusiasmo natural da parte dos alunos e os objetivos dos exercícios foram cumpridos.”

Reflexão aulas n.º 11 e 12 (11/10/2023) | Tema: Andebol

3.3 Modelos de ensino

Conforme referi na secção 3.2. os principais modelos de ensino utilizados nas minhas aulas foram o MED (Siedentop, 1994) e o TGfU (Bunker e Thorpe, 1982). Estes modelos de ensino colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

O MED, criado por Siedentop, procura conferir aos alunos maior responsabilidade e autonomia nas atividades desportivas, tendo como objetivos principais desenvolver os alunos não só a nível motor, como também a nível de cultura desportiva e entusiasmo pelo desporto (Pereira et al., 2013).

Por sua vez, o TGfU, criado por Bunker e Thorpe, instiga a capacidade de compreensão dos jogos e das ações técnico-táticas, a tomada de decisão e a resolução de problemas ao colocar os alunos em situação de jogo (Figueiredo, 2022). No âmbito deste modelo de ensino, saliento a importância do princípio pedagógico da modificação por representação, que consiste, por exemplo, na diminuição das medidas do campo, do número de elementos das equipas, etc., que utilizei frequentemente nos estágios iniciais da abordagem aos jogos desportivos coletivos. Esta abordagem permite reduzir a complexidade técnico-tática face a uma situação de jogo formal, potenciando uma transição mais gradual. Por outro lado, em alguns momentos, embora com menor frequência, utilizei a modificação por exagero, de forma a garantir que os alunos respondiam

apenas com ações técnico-táticas previamente determinadas, procurando uma mais rápida assimilação de competências.

Naturalmente, em ambos os modelos acima descritos, o professor assume um papel ativo na orientação dos alunos na procura pelo conhecimento e na melhoria das suas competências, tanto pelas explicações iniciais como pelo *feedback* contínuo, cuja importância irei detalhar na secção “*Métodos de instrução*”. Conforme mencionei anteriormente, considero que estes modelos de ensino propiciam maior envolvimento por parte dos alunos nas atividades que lhes são propostas, o que, na minha opinião, gerou resultados muito positivos, particularmente na turma residente, que demonstrou sempre tendência para a distração e desinteresse.

Não obstante, importa salientar que houve momentos nos quais o Modelo de Instrução Direta (MID) foi aplicado, nomeadamente nas modalidades de Ginástica e Atletismo, não só pelas suas características, que atribuem ao professor um papel preponderante na prescrição das tarefas e na resolução de problemas (Mesquita e Graça, 2015), como também pelo reduzido número de aulas que tive disponíveis, o que exigiu um maior controlo do processo de ensino da minha parte. De facto, conforme referem Mesquita e Graça (2015), o MID apresenta benefícios na lecionação de habilidades motoras de contexto fechado, *i.e.*, que envolvem ambientes estáticos/previsíveis, como é o caso das envolvidas nas modalidades referidas, que podem ser decompostas e lecionadas progressivamente.

Finalmente, é de referir, no caso particular da turma residente, foquei-me em seguir algumas das estratégias de intervenção do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS), que, de acordo com o seu autor, Don Hellison (1995), se demonstram particularmente úteis no seio de jovens “difíceis”. Conforme já tive oportunidade de referir diversas vezes, a turma residente apresentava problemas recorrentes de comportamento, o que me alertou para a necessidade de promover uma transformação profunda da forma como encaravam a E.F. Neste sentido, nas minhas aulas priorizei a realização de uma parte inicial, de conversa com os alunos, em que os envolvia, de forma ativa, na explicação dos objetivos da aula, a utilização de exercícios de

cooperação e competição, em que promovi o respeito mútuo, e o recurso a um tempo de reflexão final para avaliação da forma como cada um, e todos, tinham cumprido (ou não) os objetivos propostos.

Estas estratégias foram reforçadas pela minha constante intervenção ao longo das aulas no sentido de evitar comportamentos de indisciplina e de responsabilizar os alunos pelas atitudes que tomavam, bem como por algumas conversas individuais.

Considero que esta abordagem foi muito útil e mais benéfica do que a adoção de uma postura autoritária, pois os alunos foram capazes de refletir, em cada momento, sobre as suas ações, e retirar conclusões que poderão transferir para outras áreas da sua vida (a Transferência é o último nível de responsabilidade definido no MRPS e a mais difícil de almejar). Esta minha experiência reforça as conclusões do estudo de investigação que desenvolvi no capítulo 5.

3.4 Gestão da aula

De acordo com Mesquita et al. (2021, p. 73), *“a otimização das dimensões didáticas, isto é, a gestão, a instrução e o “clima”, é determinante para conferir ao processo de treino estrutura e qualidade, logo, eficácia pedagógica”*. Nesta secção, focar-me-ei na gestão da aula, que engloba dimensões disciplinares, logísticas e de controlo/supervisão, bem como na gestão do tempo de aula.

Quanto à dimensão disciplinar, foram estabelecidas, juntamente com a PC, e divulgadas aos alunos no início do ano letivo, regras e normas de conduta em aula, com reforço de boas práticas em termos de material necessário para a realização da aula, assiduidade, pontualidade, interrupções para descanso/beber água, etc. De notar que nem sempre foi fácil gerir as faltas de material e de pontualidade e as interrupções para beber água, pelo que tive de relembrar aos alunos, ao longo do ano, os compromissos que tinham assumido numa fase inicial, bem como ir adotando formas de penalização justificada daqueles que incumpriam as regras.

“Algo que se tem vindo a verificar nas aulas é a tardia chegada de alguns alunos ao pavilhão, originando uma perda de tempo no início da aula.”

Reflexão aulas n.º 44 e 45 (24/01/2024) | Tema: Voleibol

“Contrariamente à aula passada, hoje decidi iniciar a aula apenas com os alunos que tinham sido pontuais. Os que chegaram depois, rapidamente perceberam que estavam atrasados e juntaram-se aos demais.”

Reflexão aula n.º 46 (26/01/2024) | Tema: Voleibol

Quanto à supervisão e monitorização da aula, rapidamente me apercebi da importância de ter os alunos sempre no meu campo de visão, não só aquando da exposição e explicação no início da aula, como também durante o decurso dos exercícios. Efetivamente, detetei que a minha forma de circular pelo espaço nas primeiras aulas não me permitia manter, a todo o tempo, todos os alunos sob controlo, o que dava margem para atos de indisciplina, falta de empenho nas tarefas, etc. Assim, fui trabalhando no sentido de melhorar o meu posicionamento e garantir que os alunos estavam, sempre que possível, constantemente envolvidos na aula e ativos.

“Decidi fixar-me no campo mais próximo da bancada (onde estava posicionado) e avaliar os alunos que competiam entre si. Aos alunos que se encontravam de fora à espera para jogar, dei ordem para que arbitrassem os jogos que estavam a decorrer. Penso que esta estratégia foi bem conseguida, já que levou os alunos a envolverem-se nos jogos e no cumprimento das suas regras.”

Reflexão aulas n.º 76 e 77 (15/05/2024) | Tema: Basquetebol

Finalmente, quanto à gestão do tempo da aula, esta foi, também, uma das principais dificuldades com que me deparei, sobretudo nas aulas mais curtas, o que exigiu de mim uma melhoria contínua, não só no encadeamento dos exercícios de forma lógica, na cronometragem dos mesmos e na organização do material no início da aula, facilitando as transições e garantindo a maximização do tempo potencial de aprendizagem, como também na formação de grupos que

permitissem, por um lado, algum grau de entreaajuda, mas, sobretudo, que não fomentassem a tendência para a distração e falta de empenho. Estas estratégias foram de suma importância para garantir que rentabilizava ao máximo as aulas e que os alunos dispunham de tempo para interiorizar e praticar os exercícios.

“Tenho tido alguma dificuldade em gerir as aulas de 50 minutos, dado que tenho deixado passar o tempo planeado por exercício (...) No futuro, para controlar melhor o tempo dos exercícios, vou fazer-me acompanhar pelo cronómetro.”

Reflexão aula n.º 40 e 77 (12/01/2024) | Tema: Voleibol

“Antes de iniciar a aula e com a ajuda de alguns alunos, consegui organizar o material da forma como tinha planeado. Decidi realizar os 3 exercícios em forma de circuito para que existisse uma dinâmica contínua e sem grandes paragens, para que os alunos pudessem realizar o máximo de passagens por cada aparelho.”

Reflexão aula n.º 75 (10/05/2024) | Tema: Ginástica de Aparelhos

3.5 Métodos de instrução

Tal como referem Rosado e Mesquita (2011), a comunicação é uma competência essencial do professor, sendo um dos fatores determinantes na eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas desportivas. Não obstante, estes autores destacam que (p.72), *“entre aquilo que o professor ou o treinador pretendem dizer e aquilo que efetivamente dizem pode haver uma diferença; que aquilo que o praticante ouve pode não ser, necessariamente, aquilo que compreende; e o que compreende pode também não ser, muitas vezes, devidamente retido e/ou executado”* – afunilamento instrucional. Esta assimetria de informação pode ficar a dever-se, entre outros fatores, à percepção seletiva (os alunos apenas prestam atenção a parte da informação, conforme o que lhes interessa), ao excesso de informação (os alunos têm uma capacidade

limitada de processar a informação) e à linguagem utilizada (as palavras podem ter diferentes significados para diferentes pessoas).

A informação transmitida no contexto do processo de ensino-aprendizagem denomina-se “instrução” e ocorre, essencialmente, em três momentos: antes da prática (ex.: preleções, apresentação dos exercícios, explicações, demonstrações); durante a prática (ex.: *feedback* e reinstrução); e após a prática (ex.: debate sobre a prática desenvolvida) (Rosado e Mesquita, 2011 cit. por Mesquita et al., 2021).

Em termos de instrução antes da prática, destaco a importância dos momentos iniciais de receção e consciencialização dos alunos para os objetivos e regras da aula, em que, nas minhas aulas, procurava que toda a turma estivesse calma, atenta e envolvida, promovendo o reforço positivo dos alunos, conforme defendido por Brito (2024, p.12), que refere que *“é interessante que o docente de Educação Física, ao iniciar a aula, realize uma conexão do que já foi trabalhado nas aulas anteriores com o que será trabalhado naquele dia, orientando o que espera da turma e como a aula foi planeada (...)”*.

*“Como tem vindo a acontecer, no início da aula consciencializei os alunos para os seus objetivos e voltei a lembrar alguns aspetos importantes da aula anterior, tais como a técnica correta do passe de dedos. Penso que, desta forma, estou a criar gatilhos importantes e torna-se mais fácil a associação aos *feedbacks*.”*

Reflexão aulas n.º 38 e 39 (10/01/2024) | Tema: Voleibol

Quanto à apresentação e explicação dos exercícios, ainda que tenha procurado comunicar de forma concisa e transparente com os alunos, nem sempre as mensagens eram transmitidas da forma que esperava, o que me levou a ter de interromper alguns exercícios após o seu início, para explicar novamente o pretendido. Este tipo de situação originou alguma perda de tempo nas aulas, bem como alguma frustração da minha parte, com a qual tive de aprender a lidar através da adoção de técnicas para tornar esta exposição mais apelativa.

“Uma vez que se tratou de uma aula de 50’, era importante que a explicação dos exercícios fosse o mais breve e incisiva possível e penso que consegui fazê-lo. Mas, como é bastante recorrente, surgem bastantes dúvidas, porque a maioria dos alunos não consegue prestar atenção aquando da demonstração dos exercícios.”

Reflexão aulas n.º 68 (12/04/2024) | Tema: Basquetebol

À medida que as aulas decorriam, e que me fui apercebendo das limitações que os alunos apresentavam durante a apresentação e explicação de tarefas, fui dando cada vez maior importância a estratégias instrucionais que, inicialmente, utilizava de forma incipiente. Destaco três estratégias didáticas sugeridas por Mesquita et al. (2021), que permitiram tornar as exposições sobre as tarefas a realizar cada vez mais intuitivas: o recurso à demonstração, que consistia na exemplificação do padrão de referência motor, por mim ou por um aluno que tivesse demonstrado, anteriormente, uma correta execução do movimento/tarefa solicitado, a utilização de palavras-chave que os alunos conseguissem, posteriormente, reconhecer ao longo da realização do exercício para correção de aspetos críticos, e o questionamento, sobretudo através de perguntas de revisão, para garantir a memorização e compreensão, divergentes, para incitar a reflexão, e de controlo, para garantir que os alunos se mantinham focados. A demonstração, para além de garantir o envolvimento dos alunos na tarefa, mostrou-se muito útil para que conseguissem ter um elemento visual durante a minha exposição, contribuindo para uma melhoria da perceção dos erros e acertos e principais determinantes técnicas de cada movimento. Sempre que me sentia confortável com a execução, procurei realizar a demonstração, para criar um efeito de modelação nos alunos; quando sentia necessidade de ter maior controlo sobre a turma e manter uma explicação verbal a acompanhar a demonstração ou exemplificar algum tipo de ajudas, utilizei alunos modelo, reforçando a sua participação. Quanto às palavras-chave, o facto de ter de pensar sobre elas para a elaboração dos planos de aula a remeter à PC auxiliou-me a definir previamente quais as componentes críticas de cada movimento/tarefa, e de que forma poderia utilizar uma terminologia simples e de

fácil repetição ao longo da aula, apelando à consciencialização dos alunos e evitando ter de parar os exercícios. Finalmente, o questionamento foi bastante importante para garantir que os alunos se mantinham atentos às explicações, refletiam sobre a pertinência das tarefas e sobre o seu valor.

A utilização do *feedback* pedagógico foi igualmente importante no decurso do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Quina, Costa e Diniz (1998, p.735), “o *feedback* pedagógico é dos comportamentos de ensino do professor o mais influente na aprendizagem dos alunos”, cumprindo as funções informativa (avaliação do movimento e correção) e de reforço da motivação. Efetivamente, os alunos, ainda que tenham compreendido o que devem fazer através da instrução inicial, muitas vezes cometem erros na execução e/ou podem beneficiar de *insights* adicionais, contribuindo para que se mantenham envolvidos e motivados na tarefa. Importa salientar que a otimização do recurso ao *feedback* implica a ponderação de algumas variáveis, como a sua frequência e ciclo (é importante que a informação veiculada não seja excessiva, mas que se observe se é necessário o seu reforço), a especificidade (é importante que o aluno consiga compreender como atuar), a direção (o *feedback* pode ser dirigido a um aluno – individual –, a um grupo ou à turma), e a pertinência (é importante que o *feedback* seja emitido atempadamente, para que o aluno consiga relacionar a ação com o mesmo). O *feedback* pedagógico ao longo das aulas foi dirigido, regra geral, de forma individual, na tentativa de corrigir ações ou comportamentos particulares. Curiosamente, este tipo de *feedback* individual é, também, reconhecido de forma recorrente pelos meus alunos adultos em aulas de grupo, que referem que a atenção individualizada que presto nas minhas aulas, mesmo tendo salas cheias, lhes permite atingir melhor performance, sentirem-se desafiados e motivados a superarem-se. Apesar de ter bastante presente este facto, no início das aulas tive algumas dificuldades em posicionar-me corretamente no espaço, para melhorar a minha observação, bem como em dar atenção a todos os alunos em simultâneo, sobretudo tendo em conta alguns desvios comportamentais recorrentes, em relação aos quais me via obrigado a intervir imediatamente.

“Durante o exercício, senti que não consegui concentrar-me em ajudar os poucos alunos que estavam determinados em cumprir com o objetivo do jogo, uma vez que estava constantemente a ser interrompido com queixas de alunos relativamente a colegas que não estavam a participar, que estavam a ser agressivos, a insultar, etc.”

Reflexão aula n.º 7 (29/09/2023) | Tema: Andebol

De notar que, em alguns casos, foi necessário dirigir *feedback* a grupos de alunos com comportamentos inadequados e/ou a toda a turma, o que chegou a implicar a existência de interrupções na aula.

Ao longo das aulas, fui refletindo sempre sobre este tema, no sentido de procurar adotar estratégias que me permitissem controlar de forma mais eficiente a turma, não descurando a emissão contínua de *feedback*.

*“Relativamente ao meu desempenho durante a aula, penso que consegui ser bastante ativo e comunicativo com todos os grupos e elementos da turma. Na minha opinião, ainda tenho margem para melhorar a minha colocação no espaço enquanto estou a dar *feedbacks* ou até em conversa com alguns alunos, tentando manter os restantes no meu campo de visão.”*

Reflexão aula n.º 44 e 45 (24/01/2024) | Tema: Voleibol

No final da aula, procurei realizar sempre um momento final de retorno à calma e reflexão participativa sobre a aula. De acordo com Brito (2024, p. 12), *“No final da aula, no momento de realizar a volta à calma e conclusão do encontro é a ocasião oportuna para conversar sobre os combinados, elogiar as posturas positivas, apontar posturas negativas”*, o que é essencial para a modelação de comportamentos individuais e coletivos, no sentido de preparar as aulas seguintes.

3.6 Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa

A avaliação aplicada à educação surge com Tyler (1949), considerado o “pai da avaliação educacional”. Para o autor, a avaliação consistia na

comparação constante entre os resultados/desempenho dos alunos e objetivos previamente definidos, *i.e.*, no processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se concretizam. Não obstante, importa salientar a dimensão valorativa da avaliação, que resulta, nomeadamente, da não-neutralidade do avaliador (Bento, 2003).

Ao longo das várias UD que lecionei ao longo da PES, tive a oportunidade de aplicar, fundamentalmente, três modalidades de avaliação, mormente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

De acordo com Bento (2003), a avaliação diagnóstica corresponde à análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir para poder iniciar novas aprendizagens (avaliação de pré-requisitos – aprendizagens anteriores imprescindíveis – e de níveis de entrada – nível de conhecimento da matéria a ser introduzida), sendo essencial para a adequação do processo de ensino às características dos alunos. Ainda que, de acordo com o mesmo autor, este tipo de avaliação não tenha um momento determinado para ser conduzida, optei por realizá-la sempre no início de cada UD, de forma a garantir que a estrutura que estava a planear era adequada ao nível dos alunos, e que os exercícios a abordar iriam ao encontro das suas principais dificuldades. Para a realização destas avaliações, elaborei tabelas com as habilidades motoras técnico-táticas essenciais ao 7.º ano de escolaridade, em tudo semelhantes àquelas que, posteriormente, utilizei na avaliação sumativa, por forma a ter uma perspetiva evolutiva. De notar que, em algumas modalidades, optei por não realizar avaliação diagnóstica, tendo em conta o parco ou praticamente inexistente conhecimento da turma face ao conteúdo a ser desenvolvido, a menor extensão determinada para algumas UD e/ou o reduzido contacto prévio dos alunos com a modalidade (ex.: Badminton) ou com a técnica específica a abordar (ex.: Salto em Altura). Esta estratégia visou reduzir o dispêndio de tempo de aula de forma pouco proveitosa e a probabilidade de incidentes derivados do desconhecimento por parte dos alunos da execução correta dos movimentos. Nestes casos, assumi um nível de iniciação na elaboração das UD e dos planos de aula, e fui ajustando os exercícios à medida que os alunos progrediam.

“Decidi não realizar avaliação diagnóstica pela limitação de aulas que terei até ao final do ano e também porque parti do princípio de que os alunos estariam num nível introdutório.”

Reflexão aulas n.º 79 e 80 (22/05/2024) | Tema: Badminton

“Desta forma, dado que os alunos apenas tinham abordado a técnica de tesoura para realização do Salto em Altura, e uma vez que já conheço o desempenho médio da turma e a reduzida aptidão física e cultura desportiva demonstrada pelos alunos, optei por não realizar avaliação diagnóstica, evitando correr riscos desnecessários derivados de erros na execução por desconhecimento.”

UD Salto em Altura – técnica de Fosbury

A avaliação formativa deve ser sistemática, ocorrendo de forma contínua durante o processo de ensino-aprendizagem, e contribuir ativamente para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos (Fernandes, 2021). A observação e emissão de *feedback* construtivo ao longo das aulas (*cfr*, secção “Métodos de instrução”) é parte intrínseca deste processo de avaliação formativa, e demonstrou-se um poderoso instrumento para garantir e potenciar a evolução dos alunos face ao diagnóstico inicial, bem como a própria evolução nos meus métodos de ensino, postura e planeamento das aulas. De facto, o objetivo deste tipo de avaliação não é classificar os alunos, mas sim permitir a recolha de informação sobre as suas aprendizagens, de forma a melhorar as práticas pedagógicas e a potenciar a integração de todos nas tarefas escolares (Fernandes, 2021).

O processo de avaliação formativa foi, assim, decisivo para que conseguisse “chegar” a todos os alunos com *feedbacks* pertinentes, *feedbacks* esses que, conforme tive oportunidade de referir anteriormente, fui melhorando no decurso das aulas. Desta observação resultou, também, uma perceção cada vez melhor das competências e dificuldades principais dos vários alunos da turma, o que me permitiu criar adaptações aos planos de aula.

“No planeamento desta aula tive o especial cuidado de colocar variantes e reajustes de complexidade para os diferentes níveis de habilidades que existem na turma, o que me ajudou bastante na organização e adaptação dos exercícios.”

Reflexão aulas n.º 44 e 45 (24/01/2024) | Tema: Voleibol

De notar que as conversas com os alunos na parte introdutória de cada aula e as reflexões finais também contribuíram para esta avaliação formativa, permitindo-me reforçar algumas mensagens relativamente ao comportamento dos alunos e alguns temas de cultura desportiva, bem como potenciar a reflexão individual sobre empenho e desempenho.

Finalmente, relativamente à avaliação sumativa, apesar de, tal como na avaliação diagnóstica, não existir um momento “certo” para a sua realização, optei, juntamente com a PC, por completar este processo por duas vias, que consistiram na avaliação sumativa prática de cada modalidade no final da UD respetiva e num teste escrito em cada período, baseado no conteúdo de sebatas disponibilizadas no grupo da turma no Teams.

Relativamente à primeira componente, a metodologia de avaliação diferiu, naturalmente, consoante as modalidades abordadas. Por exemplo, no caso dos jogos desportivos, promovi o jogo entre os alunos e fui circulando entre campos e observando as diferentes componentes técnico-táticas que constavam das escalas de apreciação elaboradas para a avaliação, e classificando os alunos de acordo com as escalas que considerei mais apropriadas (ex.: não executa (0), executa com dificuldade (1), executa (2)); no caso da ginástica de solo, elaborei uma sequência com diferentes tipologias de elementos gímnicos, que os alunos deviam interiorizar e realizar ordenadamente, e classifiquei as componentes críticas de cada elemento de acordo com o nível de execução; no caso do salto em altura, realizei a avaliação sumativa sobre a capacidade de cada aluno de realizar corretamente as várias componentes de um salto completo; etc.

De notar que a nota final a atribuir a cada aluno em cada período considerou diversas componentes, incluindo, mas não se limitando às acima

mencionadas. A componente de execução, com um peso de 35% da nota do período, consistia nas notas obtidas nas avaliações sumativas práticas de cada modalidade (ponderando cada modalidade). A componente de comportamento/atitudes, com um peso de 30% da nota do período, correspondia à avaliação da autonomia e participação, relacionamento interpessoal e apresentação/organização das atividades e do material (cada fator ponderado com 10%) por parte de cada aluno. Finalmente, a componente de conhecimento, com um peso de 35% na nota final, ponderava a nota obtida no teste teórico (20%) e o conhecimento demonstrado em aula (15%).

De notar que os alunos tiveram, também, oportunidade de realizar a sua autoavaliação, que foi sempre considerada na nota final a atribuir.

A avaliação dos alunos conciliou as perspetivas criterial e normativa. De acordo com Scriven (1992, cit. por Ferraz et al., 1994, p. 1), critérios são *“indicadores de sucesso ou de mérito”* e norma é *“o desempenho comparativo dos indivíduos num grupo, na realização da mesma tarefa”*. De facto, se, por um lado, foram definidos critérios de êxito com base nos objetivos de aprendizagem (avaliação criterial), por outro, foi necessário observar o desempenho médio da turma e comparar os alunos entre si, de forma a obter uma avaliação interpares mais justa. As classificações finais foram sempre apresentadas e discutidas com a PC.

3.7 Evolução da intervenção pedagógica

3.7.1 Relação com a Turma

Em linha com o referido na secção 3.4, Mesquita et al. (2021, p. 91) afirmam que *“na estruturação didática do processo de ensino-aprendizagem, para otimizar as condições de prática, o educador terá de desenvolver as capacidades de gestão, de instrução e relacionais, propulsoras de ambientes positivos e significativos de aprendizagem”*. Já tendo abordado os temas da gestão e instrução em secções anteriores, irei agora referir-me ao “ambiente relacional” que procurei gerar nas minhas aulas, garantindo um “clima empático” e seguro, para que os alunos pudessem expressar-se e errar, promovendo uma

comunicação transparente, e incentivando a coesão e o *fair play*, com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes (Mesquita et al., 2021).

A minha facilidade de criar empatia e ligação com os alunos foi, desde cedo, notória, e vincula-se à minha personalidade. Conforme refere Granja (2015, p. 16), *“sendo o professor uma pessoa com sentimentos e opiniões próprias, a sua prática docente e, conseqüentemente, a relação com os alunos, vão estar relacionadas com a sua personalidade”*. De facto, na minha vida pessoal, tendo a ser uma pessoa bastante afetuosa, empática e sociável, estabelecendo facilmente relações de proximidade com aqueles que me rodeiam. Complementarmente, a minha entrega, espírito positivo e capacidade de aceitação dos outros geram uma sensação de liberdade e confiança, contribuindo para aprofundar estas relações. Esta “ligação” entre professor e aluno pode ser bastante proveitosa na relação pedagógica, consubstanciando, como referem Lopes e Silva (2011) cit. por Granja (2015, p. 16): *“um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos”*. Na minha prática profissional, já tinha tido a oportunidade de constatar que a boa relação do professor com os alunos é, realmente, um dos aspetos mais relevantes no sucesso da sua aprendizagem, sendo um instrumento de excelência para fomentar a motivação, interesse e empenho nas aulas. Simultaneamente, não há nada mais recompensador para um professor do que sentir o reconhecimento dos alunos de que, de alguma forma, fez a diferença, não só no interesse pela disciplina/matéria lecionada, como no seu sucesso.

Não obstante, também desde logo percebi que o sentimento de proximidade poderia incitar reações opostas: por um lado, existem alunos que obtêm, através desta proximidade, uma liberdade e capacidade de expressão própria, que um maior distanciamento não permitiria; por outro, alguns alunos tendem a encarar a proximidade como a ausência de limites e de respeito, acabando por “abusar” da confiança que lhes proporciono. Esta situação foi particularmente crítica na turma residente, que demonstrou sempre grande tendência a ter comportamentos desviantes.

“Penso que a minha abordagem, atitude e postura terão de ser diferentes no futuro, pois a turma apresenta uma ausência muito grande de regras e de disciplina. Devido à minha personalidade, a minha primeira abordagem costuma ser sempre muito simpática e gosto de criar laços bastante cedo com os meus alunos. Não obstante, com esta turma, já tive a percepção de que não poderei agir dessa forma.”

Reflexão aula n.º 7 (29/09/2023) | Tema: Andebol

Confesso que não foi fácil ter de adotar uma postura mais rígida e que tive de rever, algumas vezes, as minhas metodologias de intervenção, de forma a garantir que as situações de indisciplina não prejudicavam o processo de ensino-aprendizagem. Nestes momentos mais críticos, lembrei-me de alguns ensinamentos da disciplina de Psicologia da Educação, nomeadamente no que toca à promoção do Desenvolvimento Positivo dos jovens, através da consciencialização para os problemas e do fomento da cooperação dos mesmos na implementação de objetivos comportamentais. Assim, procurei, em alguns momentos, que os alunos parassem e se apercebessem do que se estava a passar na aula, com o intuito de lhes inculcar um maior sentido de responsabilidade. De facto, de acordo com Melo (2019, p. 38) *“o ensino da responsabilidade pessoal e social, procurando que crianças e jovens sejam responsáveis pela maneira como se comportam e agem, assim como tratam e se relacionam com outros”, sendo “a EF (...) um momento privilegiado para ensinar às crianças e jovens comportamentos de responsabilidade que resultem na transferência de competências para contextos do dia-a-dia como a família, a escola e/ou a comunidade”.*

“No entanto, senti que esta abordagem não estava a ser suficiente para manter a turma envolvida na aula, pelo que optei por intervir de forma mais assertiva e interromper a aula. Sentei a turma e procurei, através do meu discurso, que refletissem sobre os seus comportamentos e atitudes. Tentei apelar ao sentido de compromisso e de responsabilidade e pedi-lhes para que

me dessem uma oportunidade, este ano letivo, para que tentasse mudar a perspectiva e o gosto pela disciplina.”

Reflexão aulas n.º 30 e 31 (06/12/2023) Tema: Ginástica de solo

Foi, sem dúvida, um desafio trabalhar com esta turma, mas um desafio muitíssimo recompensador, sobretudo quando comecei a constatar toda a evolução que tiveram, tanto a nível físico, como comportamental, e o quanto me reconheciam enquanto professor. Não tenho dúvidas de que deixei uma marca positiva nos meus alunos e no seu gosto pela disciplina.

3.7.2 Reflexões individuais

Quando o término do ano letivo se aproximou, constatei que vários sentimentos me surgiam. Por um lado, queria que o ano terminasse, pois a conjugação da minha atividade profissional com um acúmulo de exames, trabalhos, preparação de material para a PES, relatório de estágio, aulas... estava a deixar-me absolutamente exausto. No entanto, não tinha a menor dúvida de que os meus alunos e as nossas aulas de E.F. iam deixar muitas saudades. Restava, também, a ânsia de saber quando poderia voltar a ser professor de E.F., tal como tive oportunidade de ser este ano.

Não há dúvidas de que foi um ano difícil, com inúmeros desafios, que já fui referindo em secções anteriores: a necessidade de gerir o tempo entre várias tarefas exigentes, a preparação das aulas, a interiorização de regras e exercícios de modalidades com as quais não estava tão familiarizado, a gestão da relação com os alunos, ... Não há dúvidas de que a PC foi uma figura essencial na gestão desta sobrecarga burocrática e emocional, e que me auxiliou de forma determinante no meu progresso ao longo do ano letivo, tendo estado disponível para todos os *feedbacks* de que necessitei e para me ajudar a lidar com todas as situações mais difíceis que foram surgindo, e que incluíram o facto de uma aluna se ter lesionado numa aula.

“Infelizmente, hoje assisti à primeira lesão durante uma aula de Educação Física, o que me deixou bastante preocupado e um pouco

desorientado. No jogo dos 5 passes + finalização a aluna M (...) apoiou mal o pé no chão. (...) Após avaliar a gravidade da lesão, pedi que chamassem a ambulância para que a aluna fosse reencaminhada para o hospital, de forma a ser avaliada. Foi uma situação difícil de gerir, pois queria dar apoio à aluna, mas não queria que a aula ficasse demasiado condicionada com a situação.

Com a ajuda da professora titular, pude dar seguimento à aula.”

Reflexão aulas n.º 14 e 15 (18/10/2023) | Tema: Andebol

No entanto, há um sentimento que prevalece: o orgulho na minha evolução. O Daniel que iniciou este percurso não é o mesmo que o termina, e isto vai muito além da evidente melhoria na minha capacidade de lecionar as diferentes modalidades, planear aulas e exercícios, gerir o tempo de aula, instruir e emitir *feedbacks*. O Daniel que termina este ano letivo é, agora, muito mais capaz de gerir emoções, compreender os alunos e “olhar para dentro de si”, questionando, repetidamente, os seus métodos e posicionamentos, e procurando adaptá-los e melhorá-los, de forma a ser o melhor professor que pode ser em cada momento. Uma frase de Alarcão (2001, p. 6) com a qual me identifiquei muito e gostaria de terminar esta secção é a seguinte: “*ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática*”.

3.8 A inclusão de um aluno com NEE nas aulas de E.F.

Perante uma sociedade cada vez mais marcada pela “diferença” é de suma importância que as escolas tenham autonomia e flexibilidade na utilização de recursos e estratégias para garantir a plena inclusão educativa de todos os alunos, procurando combater atitudes discriminatórias, de modo a cultivar um ambiente educacional justo e equitativo. Em relação a este tema, considero essencial focar algumas dificuldades na criação de uma escola verdadeiramente inclusiva, não só por indisponibilidade de meios/recursos adaptados, que permitam às crianças uma igualdade de oportunidades, como pela reduzida

formação de professores relativamente a estas temáticas, e ainda pela própria discriminação que, muitas vezes, ainda se encontra enraizada.

A turma residente da PES que me foi atribuída incluía um aluno – o P. – com Trissomia 21. Este aluno encontrava-se a usufruir de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, nomeadamente Medidas Seletivas (apoio psicopedagógico) e Medidas Adicionais (adaptações curriculares significativas; desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social).

O P. estava a ser acompanhado por uma equipa especializada, beneficiando de terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia em contexto escolar. De notar que a definição de medidas de suporte é essencial à promoção de um ambiente de “escola inclusiva”. Estas medidas pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, existem 3 níveis de medidas de suporte: o nível 1, composto por medidas universais com vista ao sucesso e aprendizagem de todos, o nível 2, que integra medidas seletivas dirigidas a alunos em risco acrescido de insucesso escolar ou que necessitam de suporte complementar, e o nível 3, que corresponde às medidas adicionais, mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos.

A inserção do P. na turma residente permitiu-me observar que, ainda que a escola dispusesse de uma equipa especializada para o seu acompanhamento e de vários recursos orientados para a Educação Inclusiva, conforme referido na caracterização da EC, nem sempre era fácil criar um clima de real inclusão em contexto de aula. Falando especificamente no caso da E.F., os planos de aula foram sempre desenvolvidos por mim no sentido de permitir aos alunos a aquisição de competências fundamentais para o nível de ensino em que estavam inseridos, o que tornava a maioria dos exercícios demasiado desafiantes para que o P. pudesse ser envolvido (envolvê-lo geraria uma sensação de desadequação e falta de competência, que não seria benéfica para ele). Assim,

apenas foi possível termos o P. nas aulas com os restantes elementos da turma em situações pontuais.

“De destacar também a presença, pela primeira vez, do aluno P. na aula. Uma vez que faz parte do grupo com necessidades educativas especiais está a ter aulas à parte da turma, acompanhado por uma professora especializada e uma fisioterapeuta que o acompanhou durante a aula.”

Reflexão aulas n.º 8 e 9 (04/10/2023) | Tema: Andebol

Nas aulas em que sabia que o P. iria estar presente, procurei agregar aos planos de aula exercícios que ele pudesse realizar com o objeto de jogo da modalidade que a turma estivesse a abordar, de forma a desenvolver as suas habilidades motoras e a sentir-se integrado.

“Exercícios a realizar com o P.: Arremesso da bola contra o chão/parede e agarrar no ressalto; Rolar a bola até um objetivo; Deslocar-se para agarrar a bola proveniente de passe.”

Plano das aulas n.º 17 e 18 (25/10/2024) | Tema: Andebol

Nestas aulas, observei com muito agrado que todos os alunos receberam o P. com bastante respeito e carinho e que procuraram, sempre que desafiados por mim, incluí-lo e integrá-lo nas dinâmicas da aula, o que me deixou orgulhoso e esperançoso relativamente à cultura que está a ser transmitida a estas novas gerações.

“Como referido nas reflexões anteriores, o aluno P. tem vindo a participar nas aulas de 4.ª-feira e hoje não foi exceção. De forma a desenvolver um maior contacto com a turma, fui pedindo a alguns alunos durante o exercício das “caçadinhas” que dessem a mão ao P. e o incluíssem no jogo, fosse a apanhar ou a fugir dos colegas. Fiquei muito contente pelo cuidado e sensibilidade que os alunos tiveram em orientar o P. durante o jogo.”

Reflexão aulas n.º 14 e 15 (18/10/2023) | Tema: Andebol

Capítulo 4 – Participação na escola e relação com a comunidade

4.1 Desporto Escolar – Clube de Futsal

A minha experiência com o desporto escolar foi iniciada ainda no 1.º período, quando fui desafiado pela PC a dar continuidade ao clube de futsal que tinha sido iniciado no ano anterior. Inicialmente, senti-me bastante motivado uma vez que, para além de já contar com experiência em treinar crianças no futsal, também tenho bastante gosto pela modalidade. Dado que a minha disponibilidade era bastante limitada pela minha situação profissional, a única opção para inserir os treinos do clube seria às 8h30 de sexta-feira.

Foi-me proposto elaborar um cartaz, de forma a motivar e dinamizar inscrições para o clube e a expô-lo em vários locais da EC. Para além do cartaz, foi elaborada, também, uma ficha de inscrição, que os alunos que desejassem frequentar as aulas do clube teriam de trazer assinada pelo Encarregado de Educação, que deveria autorizar a sua presença.

A fim de dar a conhecer o projeto do Desporto Escolar e a captar inscrições, visitei, juntamente com o meu colega do NE, em horário escolar, várias turmas. Foi nesse momento que percebi que muitos alunos apresentavam incompatibilidades com o dia e hora estabelecidos, ou por terem aulas, ou considerarem que era muito cedo para se deslocarem até à escola. Por este motivo, o número de inscrições ficou bastante aquém do que esperava, sobretudo considerando que esta modalidade é muito apreciada.

Em outubro, deu-se início aos treinos, contando apenas com a presença de 7 alunos (6 rapazes e 1 rapariga). O planeamento dos treinos foi sempre uma incógnita, na medida em que nunca tinha a certeza do número de alunos que iria ter em cada aula, já que tanto apareciam os sete inscritos, como apenas apareciam cinco, e assim sucessivamente.

A par com a esperança de que mais inscrições poderia surgir e de que o projeto poderia crescer, surgiu um sentimento de frustração, pois tinha a ambição de desenvolver um certo trabalho e sentia que não estava a ter condições para

o fazer. De facto, para propiciar experiências de jogo autênticas e desafiantes num desporto coletivo, é importante ter um número mínimo de participantes. De forma a contornar o obstáculo da falta de atletas presentes na aula, introduzi várias formas de jogo e até participei nas atividades para dinamizar e motivar mais os alunos, mas, mesmo assim, fui sentindo que não iria ser suficiente, pois os alunos ambicionavam mais – queriam jogar, queriam experienciar o jogo formal, e não há como julgar esse sentimento numa criança.

No final do 1.º período procedemos à avaliação nos clubes ligados ao desporto escolar de forma a informarmos os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação sobre o desempenho dos alunos.

Iniciado o 2.º período, verifiquei que a assiduidade de alguns alunos começou a diminuir drasticamente. Após questionar a razão pela qual estava a acontecer tal situação, alguns alunos afirmaram que não se sentiam motivados a continuar a ir aos treinos pela falta de elementos, o que não lhes permitia retirar o usufruto que esperavam. Após duas semanas consecutivas a contar apenas com a presença de dois alunos, tomei a decisão de reunir com a PC, para manifestar a minha frustração e a desilusão pelo facto de o projeto não ter tido o sucesso que pretendíamos. Dessa forma, e com muita tristeza minha, decidimos não dar continuidade ao clube de futsal e suspendê-lo.

Realizando uma breve reflexão da minha prática, concluo que o desporto escolar está sujeito a dificuldades de implementação que se prendem com uma desvalorização, tanto por parte dos alunos, como dos pais e encarregados de educação, e mesmo com uma reduzida divulgação pelas escolas das atividades disponíveis. Simultaneamente, verifiquei que os alunos têm, genericamente, reduzida cultura desportiva – não praticam atividade física fora da escola e desconhecem regras, técnicas, têm reduzida consciência corporal nos movimentos, e apresentam hábitos muito sedentários, o que acaba por gerar elevada desmotivação para a participação em atividades desportivas, tendo em conta que estas lhes provocam desconforto e sensação de incapacidade. Para além destas dificuldades, saliento, ainda, o facto de que nem todas as escolas dispõem de condições (pavilhões, piscinas, etc.) e orçamento para recursos e materiais de qualidade, que possibilitem o desenvolvimento do desporto escolar.

No caso da EC, tive oportunidade de referir anteriormente a inexistência de bolas de Futsal, que foram apenas adquiridas a meio do 2.º período.

4.2 Corta-Mato

O corta-mato foi uma atividade que teve com o principal objetivo atrair o máximo de inscrições e incentivar os alunos para a prática desportiva. Foi um evento que me suscitou bastante curiosidade por toda a logística, organização e burocracia que era exigida. A minha única experiência até ao momento tinha sido enquanto aluno, pelo que desconhecia todo o processo de organizar e planear um corta-mato numa escola.

Desde a definição do percurso da prova, passando pela autorização da Câmara Municipal, submissão de requerimento para a presença de bombeiros e polícia no espaço, divisão e organização dos atletas por idades e géneros, elaboração dos dorsais dos participantes, criação de medalhas para os vencedores, e terminando na organização do material e de toda a logística subjacente, foram vários os momentos em que tive a oportunidade de participar e ajudar com muito empenho e entusiasmo.

A atividade estava prevista para o dia 9 de novembro, quarta-feira, mas acabou por ser adiado para o dia seguinte, por causa da chuva. No dia da prova, fiquei responsável por me colocar num determinado ponto do percurso para supervisionar e distribuir umas pulseiras que os atletas tinham de entregar depois de traçar a meta, para comprovar que tinham realizado a distância relativa ao escalão em que estavam inseridos.

Foi o primeiro momento em que testemunhei alguns dos meus alunos a realizarem uma atividade fora do contexto de aula, e, naturalmente, senti um entusiasmo e um orgulho muito grande, ao ponto de querer acompanhá-los durante toda a prova. No final de cada prova, procedeu-se à entrega de medalhas aos três primeiros classificados num pódio.

As provas de corta-mato decorreram durante toda a manhã, tendo terminando por volta da hora de almoço. Para dar como concluída uma manhã de trabalho e de sucesso por parte do grupo de E.F., realizou-se um almoço no pavilhão da escola.

4.3 Festa de Natal

A festa de Natal teve lugar no dia 15 de dezembro, e contou com a participação de todo o grupo de E.F. A atividade teve como finalidade dinamizar alguns jogos tradicionais, nomeadamente: tiro com arco, quadrado com corda, tração à corda, jogo das latas, pernas atadas e ski humano. A parte da manhã foi destinada ao 5.º e 6.º anos e a parte da tarde aos restantes. Preferencialmente, e sempre que nos foi possível, os alunos foram divididos em grupos de 4 elementos para integrarem cada estação.

O primeiro jogo consistia em lançar uma flecha com uma ventosa para um alvo afixado numa parede; no segundo, quatro alunos formavam um quadrado e posicionavam-se virados de costas uns para os outros com uma corda ao seu redor, ao nível das suas barrigas, devendo procurar atingir os cones colocados à frente de cada um deles, no exterior do quadrado, puxando os restantes colegas consigo; o terceiro consistia no confronto de duas equipas de dois elementos de cada lado da corda, que deviam puxá-la para o seu lado até levar o laço que se encontrava no centro até à linha do seu campo; no quarto cada aluno devia arremessar uma bola contra um conjunto de latas que se encontravam a formar um triângulo, tendo cada aluno três tentativas; no quinto, cada par devia realizar uma corrida com os pés atados; o último tinha como objetivo a realização de uma corrida em pares, posicionando-se cada um dos alunos de cada par nas extremidades de duas tábuas de madeira com cordas, simulando um ski, tendo os alunos de se deslocar puxando as tábuas pelas referidas cordas, realizando um percurso de ida e volta.

Tive imenso gosto em participar nestas atividades, pois tive oportunidade de integrar os jogos e brincadeiras dos alunos. Foi, também, um momento de realização pessoal, pois veio revigorar a minha vontade de trabalhar com crianças e atividade física.

4.4 Peddy-paper

A atividade de *peddy-paper* surgiu no 2.º período, como resposta às dificuldades de relações interpessoais que vinham a sentir-se, tanto na minha

turma residente, como na do meu colega JM. A ideia foi sugerida pela PC ao Diretor de Turma da minha turma, que nem sequer hesitou e avançou com a proposta aos restantes professores das turmas em questão.

O objetivo era simples: proporcionar aos alunos, num ambiente fora do contexto de aula, a oportunidade para trabalharem em grupo, em prol de um objetivo comum, tendo de ouvir e respeitar as diferenças e opiniões dos demais, e, dessa forma, contribuir para que melhorassem as relações entre eles.

Para a elaboração dos grupos, pensou-se numa estratégia astuta para juntar alunos que tinham pouca relação ou até uma relação menos saudável: o Diretor de Turma realizou um questionário anónimo do qual constavam perguntas como: “com que colega gostas mais de trabalhar?”; “com que colega gostas menos de trabalhar?”; “com que colega não consegues relacionar-te?”, etc. e os grupos de alunos foram formados com base na indicação de colegas com menor/pior relacionamento mútuo.

Todos os professores participaram na atividade, desenvolvendo algumas perguntas para que fossem inseridas no guião da atividade, que seria entregue aos alunos. O local que escolhemos para realizar a atividade foi a Quinta das Freiras em Rio Tinto, sendo que o meu colega JM ficou responsável pelo seu mapeamento, que também constou do guião da atividade. Eu fiquei responsável pela realização de um crucigrama que envolvesse perguntas relacionadas com várias modalidades desportivas. Uma vez que se tratava de uma atividade fora da escola, teve de se pedir autorização aos Encarregados de Educação para podermos deslocar os alunos para o local.

Após o término da atividade, procedeu-se à recolha dos guiões que os alunos transportaram durante os diferentes pontos do percurso, e realizou-se um piquenique. Existiu, ainda, tempo para que os alunos pudessem usufruir do campo de futebol e do restante espaço na quinta, para que extravasassem a energia e criassem mais momentos que, com certeza e do meu ponto de vista, foram marcantes.

Assim, posso afirmar que a atividade foi um sucesso e que me deu imenso prazer planear e executar. Foi também um momento-chave para me aproximar mais da turma e criar maior empatia com os alunos.

4.5 Meeting de atletismo

Conforme consta no plano anual de atividades da EC, o *meeting* de atletismo foi realizado no dia do atletismo (22 de março). A finalidade da atividade, para além de incentivar à prática desportiva, era promover e dar visibilidade às diferentes modalidades do atletismo.

Assim, o grupo de E.F. organizou uma manhã com diversas modalidades, de forma a proporcionar aos alunos momentos agradáveis, oferecendo-lhes mais uma oportunidade de competirem de forma saudável com os restantes colegas.

Para a inscrição, os alunos tiveram de preencher um formulário em que selecionavam a modalidade na qual que pretendiam competir. Dentro dessas modalidades podiam escolher lançamento do vortex, salto em comprimento, salto em altura e corrida de velocidade. Do formulário, devia constar também a autorização assinada do Encarregado de Educação.

Fiquei incumbido de ajudar um dos colegas do grupo de E.F. no salto em comprimento, auxiliando-o na validação ou invalidação dos saltos. Foi uma manhã muito enriquecedora, em que, mais uma vez, tive oportunidade de contactar com alunos de outras turmas e de lhes proporcionar momentos divertidos e de uma energia contagiante.

4.6 Apresentação de atividades aos alunos do 1.º ciclo

Esta atividade teve como intuito dar a conhecer a EC e apresentar algumas atividades aos alunos do 4.º ano da escola de S. Caetano. Assim, durante uma semana, diferentes turmas deslocaram-se à Escola, da parte da manhã, e realizaram uma série de atividades planeadas. Ao longo dessa semana, fiquei responsável por planear e organizar, em cada dia, 20 minutos de jogos, com o intuito de propiciar uma visão mais otimista e interessada face à E.F. dos alunos que iriam ingressar brevemente no 2.º ciclo. Assim, desenvolvi jogos de caráter lúdico, apelando ao jogo de equipa, estimulando a velocidade de raciocínio, velocidade de reação, e valorizando as regras do jogo.

Independentemente da duração das atividades, o sentimento com que fiquei após as mesmas foi sempre de gratificação e de realização. Poder apreciar

crianças a serem felizes a praticarem atividade física, na sua forma mais pura e genuína, é impagável e é o que me move enquanto aspirante a um dia ser professor de E.F.

4.7 Sarau de final de ano

A festa de final de ano foi o encerrar de mais um ano letivo. Para a maioria dos professores presentes, foi apenas mais um sarau de Natal, uma celebração que já tem vindo a acontecer há 13 anos consecutivos. No entanto, para mim foi o primeiro na pele de professor e terá sempre um lugar especial no coração.

O objetivo da festa, para além de nos despedirmos de mais um ano letivo, era também apresentar algumas das performances que os alunos desenvolveram na disciplina de E.F. A minha turma e a turma do JM ficaram responsáveis pela abertura do sarau. A PC, de modo a criar algo simples e acessível a todos, decidiu elaborar uma entrada coreografada, que envolvia deslocações pelo pavilhão fazendo uso de fitas e pompons, de forma a criar um maior efeito visual, ao som de uma música dos Coldplay.

Os ensaios foram realizados nas últimas aulas de E.F. e, numa fase inicial, por cada uma das turmas individualmente. Ao aproximar-se o dia do sarau, realizámos dois ensaios coletivos, de forma a alinhar e coordenar todos os alunos. Infelizmente, por razões profissionais, não tive oportunidade de ajudar na organização do espaço e na disposição do material que foi necessário para decorar a festa; contudo, assim que me foi possível, desloquei-me para a EC e prontifiquei-me a ajudar no que fosse necessário.

Assim que cheguei à escola, fui calorosamente recebido pelos meus alunos com abraços e muito carinho. Naquele momento, percebi, no meio de tantos abraços e pedidos para assinar as t-shirts que mais tarde irão converter-se em memórias felizes, que tinha feito um bom trabalho, e que tinha conseguido criar uma afinidade e empatia com os meus alunos, que levou a que se desenvolvesse um carinho mútuo. Aquele momento foi, sem dúvida, uma avalanche de emoções. A recompensa chegou, mesmo após todas as adversidades, frustrações e dificuldades. E, com ela, o maravilhoso sentimento de que fui valorizado e reconhecido pelo trabalho que fiz.

Quanto ao espetáculo, este foi repleto de momentos e atuações muito bonitas, com os alunos participantes a brilharem perante os olhares atentos dos pais. A organização do evento foi exímia, com tudo a correr conforme o previsto, e com um grupo de professores de E.F. incrível em toda a organização e atuação.

Capítulo 5 – A investigação enquanto elemento promotor do desenvolvimento profissional

A indisciplina nas aulas de Educação Física

Resumo

O presente estudo procurou compreender a perceção dos alunos relativamente aos comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física numa turma de 7.º ano de escolaridade. Para o efeito, foram aplicadas duas metodologias: (i) questionário baseado na Escala de Indisciplina Escolar Percecionada por alunos (EIEPA) e (ii) grupos focais de discussão da incidência dos comportamentos de indisciplina. Os dados foram analisados através dos procedimentos de análise temática. Os principais resultados do estudo apontam que: os comportamentos de indisciplina nas relações interpessoais (violência, intimidação, uso de linguagem imprópria junto de colegas e professores, etc.) são os percebidos como mais graves pelos alunos; os comportamentos de distração/desinteresse são os mais subvalorizados pelos alunos; determinados comportamentos de indisciplina são valorizados de forma diferente pelos alunos quando praticados em contexto de aula vs. noutros espaços da escola; as aulas de E.F. estão especialmente sujeitas à incidência de problemas de relacionamento interpessoal, pela maior interação e competitividade entre os alunos, e de distração, pela dinâmica das aulas e espaços nas quais são desenvolvidas. Os professores têm um papel fundamental no controlo das turmas, devendo evitar a punição ou desvalorização dos comportamentos, e promovendo o reforço positivo, através do envolvimento dos alunos na definição de regras e definição de objetivos comportamentais, fornecendo *feedback* construtivo, e propondo exercícios motivantes para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, INDISCIPLINA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS, INTERVENÇÃO

Abstract

The present study sought to investigate the perception regarding indiscipline of 7th grade class's students, focusing on PE classes. For this purpose, two methodologies were applied: (i) a questionnaire based on the School Indiscipline Scale Perceived by Students (EIEPA) and (ii) focus groups to discuss the incidence of indiscipline behaviors. Data were analyzed through thematic analysis procedures. The main results of the study indicate that: indiscipline behaviors in interpersonal relationships (violence, intimidation, use of inappropriate language with colleagues and teachers, etc.) are those perceived as most serious by students; distraction/disinterest behaviors are the most undervalued by students; certain indiscipline behaviors are valued differently by students when practiced in a classroom context vs. in other spaces of the school; PE classes are especially subject to the incidence of interpersonal relationship problems, due to greater interaction and competitiveness between students, and distraction, due to the dynamics of the classes and spaces in which they are developed. Teachers have a fundamental role in controlling classes, by avoiding punishment or devaluation of the indiscipline behaviors, and by promoting positive reinforcement, through the involvement of students in defining rules and behavioral goals, giving constructive feedback, and implementing exercises which are motivating to the students.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, INDISCIPLINE, INTERPERSONAL RELATIONS, INTERVENTION

Introdução

De acordo com Oliveira (2001, p. 101), *“a problemática da disciplina em Educação tem permanecido ao longo dos tempos como uma das principais preocupações daqueles que estão empenhados no processo de ensino”*. A indisciplina pode ser conceptualmente definida como *“o incumprimento das regras de trabalho ou exigências instrumentais que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem”* (Amado, 1991 cit. por Oliveira, 2001, p. 107). De facto, de acordo com Oliveira (2001), a indisciplina retira tempo útil ao professor, podendo levá-lo a sentir frustração e fadiga profissional, e afeta o processo de aprendizagem do aluno.

A literatura advoga que as aulas de E.F., sendo desenvolvidas em espaços menos limitados e formais (ginásios, pavilhões, espaços ao ar livre, ...), envolvendo atividades de cooperação e oposição entre os alunos, e possibilitando contactos físicos e interações frequentes, podem estar mais expostas a problemas de indisciplina (Oliveira, 2001). Este tema adquire, então, especial importância para os professores de E.F., sendo essencial que compreendam a indisciplina, nas suas diversas vertentes, de forma a desenvolverem estratégias para lidar com a mesma. No entanto, a tarefa de compreender a indisciplina apresenta vários entraves, como, por exemplo, alguns dos abordados ao longo dos trabalhos de Oliveira (2001) e Brito (2024). Por exemplo, o conceito de indisciplina é amplo e evolutivo, sendo marcado por influências políticas, sociais e culturais (Oliveira, 2001). Por outro lado, a indisciplina tem diferentes dimensões, como seja o comportamento geral (agressividade, roubos, ausências), o que é relativo à atividade física (falta de material, abandono da atividade, desrespeito pelo material), ao professor (conflitos, recuso da autoridade), e aos colegas (desrespeito, agressões) (Oliveira, 2001). Mais se acrescenta que as causas da indisciplina são múltiplas, podendo centrar-se na atuação do professor (ex.: não estabelecer normas claras, fazer uso de técnica de ensino monótonas, demonstrar insegurança perante os alunos, não adequar as metodologias de ensino às necessidades dos

alunos, aplicar sanções e ameaças, ...) ou do aluno (ex.: imaturidade, falta de interesse, necessidade de libertar tensões e energia, autoafirmação, ...) (Oliveira, 2001; Brito, 2024). Por outro lado, os fatores de origem da indisciplina podem ser internos à escola (infraestrutura e administração da escola, relação professor-aluno, processo de ensino) ou externos (problemas socioeconómicos, diferenças culturais, conflitos familiares) (Pereira, Ferreira e Ramos, 2021; Brito, 2024). De ressaltar, ainda, que as diferenças no entendimento da adequação e gravidade de determinados comportamentos variam de professor para professor e entre professores e alunos (Oliveira, 2001). Acresce a tudo isto o facto de existir uma multiplicidade de abordagens possíveis face à indisciplina (desenvolvimento positivo, punição, permissão), o que leva a consequências distintas na reação dos alunos (Oliveira, 2001; Brito, 2024).

Apesar das diversas abordagens possíveis a esta problemática, a literatura é relativamente consensual face à ineficácia de comportamentos punitivos e/ou de indiferença face aos comportamentos desviantes (Oliveira, 2001) e à importância do reforço positivo dos jovens para contrariar situações de indisciplina, devendo o professor evitar demonstrar a sua autoridade de forma punitiva, e privilegiando uma postura firme, mas mantendo-se justo e amigável, numa atitude de cordialidade e conversa, no sentido de melhorar o processo pedagógico (Brito, 2024).

Neste sentido, Brito (2024) desenvolveu um conjunto de orientações estratégicas que considera úteis para lidar com a indisciplina nas aulas de E.F., nomeadamente: 1) conhecer o conceito de indisciplina escolar: conhecer os fatores subjacentes aos comportamentos de indisciplina e a regulamentação da escola na qual se encontra a lecionar (direitos e deveres dos alunos e procedimentos recomendados); 2) explicitar perante a turma as regras das aulas: envolver os alunos no conhecimento das regras e permitir discussão e alguma customização (ex.: quando é permitido fazer pausa para beber água numa determinada turma, como devem ser envolvidos os alunos com atestado médico, etc.). Os compromissos assumidos neste momento devem ser lembrados ao longo do decurso das aulas; 3) planear a aula: a preparação das aulas permite ao professor aumentar o controlo do seu decurso, evitando ter de improvisar e

abrir espaço para comportamento de indisciplina. O professor poderá apresentar aos alunos, no início da aula, o que é esperado e os seus objetivos, aproveitando o momento final, de retorno à calma, para potenciar a reflexão sobre o que tinha sido estabelecido e reforçar comportamentos positivos e negativos; 4) envolver todos os alunos na prática pedagógica: tendo em conta que, segundo a literatura, a maioria dos comportamentos de indisciplina ocorre nos momentos em que os alunos estão “fora da atividade”, todos os discentes devem estar alocados à realização de alguma tarefa que contribua para o objetivo da aula, seja na prática dos exercícios propostos, seja a contar pontos, arbitrar. O professor deve, ainda, fazer-se “presente”, circulando por todo o espaço da aula de modo a manter a turma no seu campo de visão, e fornecendo *feedbacks*; 5) partilhar com os docentes de outras disciplinas as situações de indisciplina que tenham ocorrido nas aulas de E.F.: a partilha de situações de indisciplina pode auxiliar na deteção de padrões e na procura de soluções.

Devendo o aluno ser o foco do processo de ensino-aprendizagem, ao longo deste estudo, procurei, por um lado, aprofundar o tema da perceção da indisciplina por parte dos alunos, investigando quais os comportamentos que estes identificam como mais graves e quais aqueles que negligenciam, e, por outro, compreender, do ponto de vista dos alunos, quais os comportamentos indisciplinados mais recorrentes e percecionados nas aulas de E.F., e quais as metodologias que veem como mais eficazes para a sua contenção. Assim, pretendo, com este estudo, identificar quais os comportamentos aos quais os professores de E.F. deverão estar mais atentos, seja pela sua gravidade, seja por os alunos não os verem como “indisciplina”, e dar algumas pistas para a intervenção pedagógica neste contexto.

Metodologia

A) CONTEXTO

A indisciplina dentro e fora da sala de aula é identificada, na análise SWOT do AERT, constante do Projeto Educativo do Agrupamento para 2002/2026, como um dos pontos fracos na vertente pedagógica. A intervenção nesta área

faz, assim, parte de uma das Metas estabelecidas para 2022/2026 no âmbito do referido Projeto. Esta Meta – meta 2 – foca-se no Desenvolvimento de Valores e Atitudes, com o intuito de formar cidadãos responsáveis, cooperantes, solidários, ecológicos, saudáveis, capazes de conviver na diversidade e interculturalidade, e inclui, como objetivo específico, a diminuição do número de situações de conflito, de indisciplina e de violência em meio escolar. De salientar, também, que as situações de indisciplina foram identificadas pela Comissão de Avaliação Interna do AERT nos seus Relatórios relativos ao 1.º e 2.º períodos do ano letivo de 2023/2024, tendo sido definidas medidas para colmatar esta problemática como continuar a reforçar a aplicação das medidas disciplinares (corretivas e sancionatórias) que obriguem os alunos a modificarem as atitudes e a responsabilizar os alunos pelos atos cometidos pelos próprios, promover a intervenção dos alunos ou grupo/turma como mediadores de conflitos, e sensibilizar os alunos para o cumprimento de regras indispensáveis ao bom ambiente escolar.

Ao facto de a indisciplina ser uma prioridade estratégica de atuação do AERT, acresce que, conforme referi anteriormente, tive, desde o início das aulas, perceção de que a turma residente à qual tinha sido alocado apresentava significativos problemas de indisciplina e este foi, sem dúvida, um dos grandes desafios que se colocaram à realização da PES. Nas reuniões de Conselho de Turma, este tema emergiu sempre como bastante relevante, constando de diversos pontos das atas de reuniões. Saliento, por exemplo, a Análise do Comportamento da Ata da 4.ª Reunião do Conselho, ocorrida no 1.º período, na qual se mencionava que *“O comportamento da turma foi considerado insuficiente, pois a turma embora registe pontualmente alguma melhoria, continua a ser muito conflituosa, revelando problemas de relacionamento interpessoal, alguns destes ocorridos fora da sala de aula. (...) Persistem assim problemas de falta de respeito, cidadania e tolerância para com o outro”*, ou os comportamentos listados na mesma Ata para um significativo número de *“Alunos intervencionados/a intervencionar”*, entre os quais prevaleciam diversos comportamentos desviantes, desde perturbações ao normal desenvolvimento da

aula e interações indevidas com colegas, passando por desrespeito aos professores e até utilização de linguagem imprópria e agressão física.

De facto, desde as primeiras aulas com a turma, apercebi-me de que os problemas de indisciplina que manifestavam poderiam consubstanciar um entrave muito relevante ao processo de ensino-aprendizagem. Este tema, de natureza comportamental, despertou, desde logo, o meu interesse, pois, como referi no início do RE, o lado “humano” do exercício físico e do Desporto é aquele que maior interesse me desperta, muito para além da sua “mecânica”. Imediatamente, surgiram-me diversas questões relacionadas com a indisciplina, com as quais me debati ao longo do ano e que procurei investigar e aprofundar neste estudo: que comportamentos podemos considerar dentro da “indisciplina”?; qual o nível de perceção dos alunos relativamente a estes temas?; será a indisciplina mais notória em E.F.?; quais as estratégias que posso adotar para que a relação pedagógica e a aprendizagem não saiam prejudicadas por manifestações recorrentes de indisciplina?, ...

Assim, o desenvolvimento de um projeto sobre indisciplina – perceções e atuação – pareceu-me especialmente relevante no contexto em que se inseriu a minha prática, bastante pertinente para a minha aprendizagem enquanto professor em formação que deverá estar sempre o mais alinhado possível com os vetores de atuação estratégica da Escola em que se insere, e potencialmente proveitoso, não só para a Escola/Agrupamento, como para a comunidade de E.F., que se encontra excecionalmente exposta à indisciplina, conforme vimos na introdução deste estudo.

B) PARTICIPANTES

Tendo em conta que o estudo visava compreender os comportamentos de indisciplina na turma residente que me foi alocada para a PES, de forma a melhorar a eficácia da intervenção pedagógica, os participantes foram 23 dos 25 alunos da referida turma de 7.º ano de escolaridade, com a composição descrita anteriormente. De notar que o aluno com NEE não participou no estudo, bem como outro aluno que faltou aos momentos de recolha de dados.

C) PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Conforme referem Matos e Ribeiro (2015, p. 169), a prevenção da indisciplina *“passa ainda pela participação de todos os agentes educativos, incluindo os alunos”*. Deste modo, pareceu-me de suma importância começar por compreender que comportamentos considerados indisciplinados eram percecionados como mais graves pelos alunos, de forma a ter uma visão mais precisa sobre o conceito de indisciplina para os alunos. Para o efeito, apliquei dois métodos de recolha de dados – um método quantitativo e um qualitativo.

O método quantitativo consistiu num questionário baseado na Escala de Indisciplina Escolar Percecionada por alunos (EIEPA), construída e validada por Santos (2017), no âmbito do estudo conduzido com o objetivo de desenvolver um *“instrumento (...) aferido para a população Portuguesa que permitisse avaliar de forma específica a perceção dos comportamentos indisciplinados no seio da escola pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico português”* (p. 20). Esta escala contempla um conjunto de 37 itens que constituem comportamentos de indisciplina, agrupados por 4 fatores que o autor considera que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem:

1. Desobediência / transgressão: desobediência e transgressão relativos às disposições dadas pelos professores e funcionários e às regras de convivência social, que prejudicam o ambiente das salas de aula e da escola;
2. Relacionamento interpessoal: comportamentos que manifestem dificuldades na relação dos alunos com os outros agentes do meio educativo;
3. Atitudes / posturas: comportamentos que infringem normas cívicas postuladas em regulamentos e normas internas das escolas;
4. Distração / desinteresse: distração dos alunos e promoção da distração dos colegas, bem como falta de interesse pelos trabalhos escolares.

O questionário aplicado à turma em questão (ver Anexo III) possuiu um total de 32 itens, tendo-se eliminado alguns que não eram aplicáveis ao contexto

atual ou às aulas de E.F.¹ Os alunos deveriam classificar estes itens de acordo com a percepção da sua gravidade, utilizando uma escala de medida tipo “Likert” de quatro pontos, cuja configuração era: Muito grave (1); Grave (2); Pouco Grave (3) e Sem Gravidade (4). De forma a garantir que os alunos compreendiam que ao maior nível de gravidade correspondia o valor mais baixo da escala, esta informação constava do cabeçalho do questionário e reforcei a mensagem no início da aula na qual o ministrei à turma.

Após a análise dos dados recolhidos através do questionário, apliquei, então o método qualitativo, que consistiu na realização de dois grupos focais semiestruturados com todos os participantes envolvidos (a turma foi dividida aleatoriamente a meio). De acordo com Patton (2002, cit. por Coutinho et al. 2022), o objetivo deste tipo de entrevista é a recolha de informação de elevada qualidade, através da exploração profunda e reflexiva sobre um determinado tema. Neste caso, o principal intuito das entrevistas conduzidas foi o de perceber quais os comportamentos de indisciplina mais recorrentes nas aulas de E.F. vs. noutras aulas, se os alunos percebiam da mesma forma a gravidade de certos comportamentos quer eles ocorressem em E.F. ou em sala de aula, e debater os motivos principais por detrás dos atos de indisciplina mais recorrentes. As perguntas elaboradas para o Guião preparatório (Anexo IV), tiveram como base uma análise prévia dos comportamentos classificados como mais ou menos graves pelos alunos no questionário baseado na EIEPA e a deteção de padrões naqueles que eram considerados mais graves. De notar que as perguntas foram, maioritariamente, abertas, dando aos intervenientes a possibilidade de emitir livremente a sua opinião. Simultaneamente, sempre que necessário, o guião foi alterado em face da evolução da discussão. Estes debates tiveram lugar na Biblioteca da Escola, para que os alunos pudessem partilhar as suas opiniões sem distração ou interferência de ruídos externos, e foram gravados com auxílio do telemóvel, garantindo que a informação era perceptível, para posterior análise.

¹ Os itens eliminados foram: “Não manter o caderno diário limpo e organizado”; “Não passar/copiar para o caderno diário tudo o que se regista no quadro da sala de aula, por desinteresse”; “Riscar/vandalizar as mesas/mobiliário da escola”; “Nas aulas enquanto o professor explica um exercício/lecciona a matéria, alguns alunos estão a ver uma revista sem interesse direto para as atividades”; “Não arrumar as cadeiras que usam na sala de aula”.

D) ANÁLISE DOS DADOS

Relativamente aos dados recolhidos por questionário, uma vez que este foi feito em papel, tive de realizar, manualmente, a contagem do número de alunos da turma que tinham atribuído cada um dos níveis de gravidade a cada comportamento referenciado (ver anexo V). Após revisão e agregação de todas as contagens num ficheiro Excel atribuí a cada comportamento o respetivo fator de indisciplina (de entre os 4 mencionados anteriormente). De forma a detetar a existência de padrões a nível dos fatores de indisciplina considerados mais e menos graves por parte dos alunos (com base nos fatores listados no estudo de base da escala EIEPA), realizou-se uma média do número de alunos que consideraram os comportamentos incluídos em cada fator como “Muito graves” ou “Graves” vs. “Pouco graves” ou “Sem gravidade”.

A estratégia de análise dos dados qualitativos recolhidos nos grupos focais baseou-se na audição do conteúdo das entrevistas algumas vezes, e anotação das principais ilações relativamente a cada pergunta, com frases exemplificativas relevantes para a análise. A informação contida nas entrevistas foi submetida a uma análise temática, método particularmente viável para conjuntos reduzidos de dados qualitativos e de utilização simples para identificar, analisar e relatar padrões (temas) (Braun e Clarke, 2013). Inicialmente, organizou-se o conteúdo de cada um dos grupos focais e, posteriormente, procedeu-se a uma agregação por grandes temas que facilitassem a interpretação global dos dados. Simultaneamente, foram removidas algumas inconsistências e dispersões que ocorreram ao longo dos relatos dos participantes sobre os comportamentos de indisciplina. Constam da secção de resultados excertos representativos da reflexão dos participantes acerca do tema sob análise.

Resultados

Nesta secção irão ser apresentados, primeiro, os resultados obtidos através do tratamento dos dados quantitativos, recolhidos pelo questionário baseado na escala EIEPA. Conforme referi anteriormente, estes dados irão

permitir perceber quais os fatores de indisciplina considerados mais e menos graves pelos alunos. De seguida, apresentarei os resultados da análise temática aos dados recolhidos nos grupos focais, que serão reiterados através de excertos ilustrativos das opiniões dos alunos. Nesta análise, procurou-se detetar a existência de padrões quanto à visão dos alunos a respeito dos atos de indisciplina mais recorrentes nas aulas de E.F., da diferença da gravidade percecionada dos mesmos comportamentos nas aulas vs. outras aulas, e captar pistas de intervenção.

Quanto aos dados quantitativos, de acordo com os dados presentes na tabela 1, os comportamentos de indisciplina a nível do relacionamento com outros elementos da comunidade escolar são os que mais frequentemente são percebidos pelos alunos como graves. Por outro lado, comportamentos de indisciplina relativos ao desinteresse/distração são mais frequentemente negligenciados pelos alunos.

Tabela 1 – Média de respostas por fator de indisciplina

Fator	Níveis “Muito grave” e “Grave”	Níveis “Pouco grave” e “Sem gravidade”
1 – Desobediência / transgressão	11	12
2 – Relacionamento interpessoal	19	4
3 – Atitudes / posturas	11	12
4 – Distração / desinteresse	5	18

De forma a termos um pouco mais de detalhe sobre os comportamentos considerados pelos alunos como mais e menos graves, encontram-se listados os dez comportamentos classificados como “Muito graves” ou “Graves” vs. “Pouco Graves” ou “Sem gravidade” pelo maior número de alunos, bem como a sua atribuição a um dos 4 fatores de indisciplina (por ordem decrescente do número de respostas em cada um dos grupos de 2 níveis) (tabela 2).

Tabela 2 - Comportamentos considerados mais graves pelos alunos

Fator	Situação	MUITO GRAVE / GRAVE (1 & 2)	POUCO GRAVE / SEM GRAVIDADE (3 & 4)
2	Andar à pancada com os colegas nas aulas	23	0
1	Roubar coisas na escola	22	1
2	Dois alunos envolverem-se numa cena de pancada	22	1
2	Chamar nomes "feios" aos professores	21	2
2	Zangar-se com os professores e falar-lhes em linguagem imprópria	20	3
2	Andar à pancada com os colegas no recreio	19	4
2	Ameaçar os colegas, intimidando-os/metendo-lhes medo	18	5
2	Dizer palavrões em atividades letivas	17	6
1	Estragar de propósito material/equipamentos da escola	17	6
2	Desobedecer aos professores	17	6

Tabela 3 - Comportamentos considerados menos graves pelos alunos

Fator	Situação	MUITO GRAVE / GRAVE (1 & 2)	POUCO GRAVE / SEM GRAVIDADE (3 & 4)
4	Nas aulas, estar com o boné na cabeça	3	20
4	Mastigar pastilhas elásticas nas aulas	4	19
1	Dizer palavrões nos recreios ou nos espaços comuns da escola na presença de colegas	5	18
1	Nas atividades letivas, estar desatento e depois pedir ao professor para repetir o que estava a ensinar	6	17
1	Na escola, não respeitar a vez nas filas	7	16
4	Falar nas aulas sem autorização do professor	7	16
4	Nas aulas, falar com os colegas, distraíndo-os	7	16

Fator	Situação	MUITO GRAVE / GRAVE (1 & 2)	POUCO GRAVE / SEM GRAVIDADE (3 & 4)
1	Nas atividades letivas, fazer rir os colegas com piadas/gestos, interrompendo o professor	8	15
3	Não entrar e/ou sair da sala de forma ordeira	9	14
3	Não ouvir nem respeitar a opinião dos colegas	9	14

A análise destes resultados permite-nos concluir, genericamente, que os comportamentos considerados mais graves pelos alunos são roubos (comportamento com 21 respostas no nível “Muito grave”), vandalismo ou violência/intimidação (*cf.* tabela 2), e os comportamentos considerados menos graves pelos alunos prendem-se com atitudes de distração e desrespeito pela escola, professores e colegas (*cf.* tabela 3).

Adicionalmente, infere-se que uma alteração do contexto determina uma perceção de gravidade diferente para alguns alunos, que veem, por exemplo, os comportamentos de “andar à pancada com colegas” ou “dizer palavrões” em contexto de sala de aula como mais graves do que os mesmos comportamentos no recreio. No caso do comportamento “andar à pancada com colegas”, apesar de permanecer entre os mais graves, passa da 1.^a posição em termos de gravidade em contexto de aula para a 6.^a posição quando ocorre no recreio (*vide* tabela 2). Já no caso de “dizer palavrões”, este comportamento passa do 8.^o lugar em termos de gravidade quando ocorrido em sala de aula para um dos comportamentos com menor gravidade, se tiver lugar no recreio (*vide* tabelas 2 e 3, respetivamente).

Em termos de fatores de indisciplina, constata-se, através da observação da tabela 1, que os comportamentos identificados na tabela dos comportamentos mais graves constam dos fatores 1 – desobediência/transgressão e 2 – relacionamento interpessoal, com significativa prevalência do segundo. Por outro lado, a maioria dos alunos tende a valorizar como menos gravosos os fatores 3 e 4 (*vide* tabela 2), o que indica que as atitudes individuais e o desinteresse/distração são mais frequentemente negligenciados pelos alunos. Verifica-se, ainda, uma significativa disparidade na perceção da gravidade de

determinados comportamentos listados, como “Estragar de propósito material/equipamentos da escola”, “Dizer palavrões em atividades letivas” e “Desobedecer aos professores”, que são considerados por vários alunos como “Pouco graves” ou “Sem gravidade”.

Após a aplicação deste questionário e um breve tratamento dos dados, de forma a perceber quais os comportamentos considerados, genericamente, mais e menos graves pelos alunos, parti para a realização dos referidos dois grupos focais. Procedi à gravação de ambos os debates e, posteriormente, realizei uma análise das principais ilações que resultavam de ambos, que procurei agregar por temas e conteúdos, com exemplos elucidativos do discurso dos alunos.

Relativamente aos atos de indisciplina considerados mais graves no questionário supramencionado, como roubos e cenas de agressão, os alunos mencionaram que estes ocorrem mais fora do contexto de aula, *i.e.*, no recreio, cantina, balneário, etc. (espaços com menor supervisão).

WA: “Para mim tem dois lugares onde se rouba mais, no bufete e na cantina”

SS: (Andar à pancada com os colegas) “É mais no recreio, bufete, mais para a beira das cantinas por causa da fila”

ER: (sobre roubos no balneário) “Eu tenho colegas minhas que já têm de meter aqueles cadeados”

Por outro lado, os alunos consideram que alguns dos comportamentos de indisciplina mais recorrentes nas aulas de E.F. são a existência de provocações e intimidações, bem como discussões e insultos. Existe, também, prevalência da desobediência pelas regras dos jogos e da utilização de linguagem imprópria, nomeadamente quando os alunos não aceitam errar ou perder.

MT: “Se dentro da sala de aula já há provocações e ameaças, imagine tipo na aula de E.F.”

FQ: “Nas aulas de Física há muitas discussões”

TV: “onde se diz mais é em E.F.” (referindo-se aos palavrões)

MN: (o que ocorre mais nas aulas de E.F. é) “chamar nomes tipo quando alguém não aceita perder”

B.F.: “Há quem atire bolas de propósito ou atire as pessoas para o chão”

AN: “O M. sempre quando ele ganha algum jogo ele põe-se a dizer a toda a gente “perdeste”, ele quer discutir”

Genericamente, os alunos veem comportamentos de distração dos colegas como mais graves em sala de aula, tendo em conta as regras existentes relativamente ao silêncio. Têm pouca perceção da gravidade deste comportamento para o aproveitamento em E.F., dado que a prática é realizada num espaço com barulho (pavilhão) e com interação.

WA: (sobre outras aulas em sala de aula) “Às vezes eu estou sentado ao lado do M. e o professor está a explicar e não consigo ouvir nada, é uma falta de respeito”

DS: “Na Física também não podemos estar aos gritos, mas se falarmos também não há assim tanto problema porque às vezes está todo o ginásio a fazer barulho, até nem se ouve”

LM: “em E.F. não tem assim tantas regras, se formos pensar”

Relativamente às principais causas que os alunos apontam para a indisciplina em E.F., estas diferem das referidas para as aulas em “sala”. De facto, os alunos consideram que, em E.F., a indisciplina ocorre, principalmente, em momentos de exposição de conteúdos ou momentos em que o professor não está a observar toda a turma, e é propiciada pelo ambiente das aulas de E.F., com mais espaço, maior liberdade, competitividade e possibilidade de interação com os colegas, bem como, em alguns casos, por alguma frustração e/ou desmotivação associada à falta de competência nos exercícios e/ou em modalidades que não os cativam.

FQ: “Na Educação Física às vezes nós temos tempo porque o stôr está a explicar para uma pessoa que não ouviu e nós ficamos a falar sobre outra coisa”

SS: “a aula de E.F. é uma aula em que tipo as pessoas mexem-se, então estão mais descontraídas, então isso gera digo eu mais discussões e assim”

DS: “nas salas nós estamos todos parados, e nas aulas de física nós corremos mais e há mais discussões”

RR: “Em E.F. quando erramos dizemos uma asneira”

IB: “há modalidades de Física que nós gostamos mais e há modalidades de física que nós gostamos menos, então as modalidades que nós gostamos menos nós estamos menos interessados e as que nós gostamos mais nós tentamos fazer melhor sempre”

Por outro lado, os alunos referem que nas restantes aulas a indisciplina tende a ser provocada pela sensação de tédio, limitação e regras rígidas na interação com os colegas.

IB: “Em sala de aula também porque a gente está tipo no tédio... se a gente de vez em quando não sabe algum exercício e a professora explicou e a gente tipo não entendeu a gente não vai estar a fazer o exercício porque não sabemos e vamos estar completamente no ar”

DS: “nas aulas de E.F. nós fazemos coisas que nos divertimos, nós corremos, já na sala de aula estamos ali 1h a ouvir a professora a falar de cenas que nós não queremos saber, não nos interessamos e estamos ali sentados sem poder fazer nada”

FQ: “nas aulas de sala eu tenho uma pessoa ao meu lado, que antes não tinha, e sinto-me tipo sem poder fazer nada, sem poder falar para os meus amigos e isso. Na aula de Física já tipo posso e até brincamos, fazemos cenas que eu gosto, jogamos”

De notar que os alunos referem, genericamente, que a postura dos professores é um motivo para a indisciplina, destacando as regras demasiado rígidas e/ou a incoerência na sua aplicação (ex.: professores que ameaçam e não levam a cabo o que proferiram) e a incapacidade de captar a atenção dos alunos. A perceção que os alunos têm relativamente a comportamentos agressivos e pouco empáticos por parte dos professores e a situações de injustiça também é motivo de descontentamento e desmotivação.

LM: “E os stôres querem que nós fiquemos tipo uns espantalhos, assim parados, não nos podemos virar, temos de estar sempre a olhar para eles”

BA: “Os professores eles pensam que mandam em tudo, eles não mandam em tudo”

SS: “E a stôra H. vai lá com o apagador e bate sempre na mesa, ela está a estragar o material da escola, ela partiu aquilo”

MF: “A E. estava com a cabeça meio assim aí depois a stôra foi ter com ela, ela não era a única, mas a stôra foi ter com ela, e a E. virou-se e disse que estava com dores de cabeça e a stôra virou-se e começou a ser tipo muito má com a E. tipo a dizer levanta-te se não vais para o GID, quem está com dores de cabeça vai para casa”

SS: *“Em vez de ela falar isso ela podia, sei lá, perguntar se ela queria ir passar uma água na cara, tipo medir a febre... a própria E. pediu para ir medir a febre e a stôra não deixou”*

DS: *“ela é injusta, porque ela não analisa a ação e quem começou primeiro... estava toda a turma a falar e eu fui o único que levei uma disciplinar”*

Relativamente ao controlo e mitigação das situações de indisciplina, os alunos referem que, por um lado, é importante existir controlo da turma. Não obstante, salientam que uma postura compreensiva por parte dos professores e que a adoção de estratégias de reconhecimento do bom comportamento auxilia na mitigação da tendência para comportamentos indisciplinados. Em relação à E.F. em específico, os alunos consideram que a inclusão, no tempo de aula, de exercícios lúdicos e pré-desportivos e de exercícios mais simples permite que os alunos estejam mais envolvidos e motivados, reduzindo a tendência à indisciplina.

FQ: *“dar mais liberdade aos alunos. A professora A. dá-nos 10 minutos para mexermos no telemóvel, para podermos ter diversão”*

SS: *“eu acho que por exemplo em vez de darem muita informação, podiam ser mais diretos, e ter assim mais jogos em não há tanta confusão, tanta competição, por exemplo aquele jogo da bandeira é mais giro do que basquete”*

Discussão dos resultados

Este estudo teve como intuito dar maior visibilidade à perceção dos alunos face aos diversos tipos de comportamentos indisciplinados, de forma a permitir aos professores uma intervenção mais calibrada e centrada no aluno. Tal como referem Rego e Caldeira (1998, p. 84), *“conhecer o modo como professores e alunos interpretam e ajuízam as suas experiências em contexto escolar poderá contribuir para um melhor entendimento do tipo de relacionamentos estabelecidos e do tipo de desempenhos face a situações de conflito, de ambiguidade e de disrupção”*.

De acordo com Estrela (1991), os comportamentos desviantes podem ser classificados em dois tipos: comportamentos considerados pouco graves, mas

que perturbam, pelo facto de se repetirem constantemente (ex.: não ser pontual, falar fora de vez, não trabalhar, etc.) e comportamentos que ocorrem com menor frequência, mas cuja gravidade interfere com a docência e com a dinâmica da aula (ex.: abuso verbal, agressão física, etc.). A partir dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos no âmbito do presente estudo, verifica-se que os comportamentos de desinteresse e desatenção, comportamentos que se repetem frequentemente, são vistos pelos alunos como “um mal menor”. Por outro lado, os dados indiciam que os alunos consideram mais graves os comportamentos de indisciplina no relacionamento interpessoal, sendo estes claramente percebidos pelos mesmos como “negativos”, ainda que sejam menos frequentes. Salienta-se que este entendimento quanto aos níveis de gravidade percebidos pelos alunos é compatível com o apresentado em estudos relativos à percepção dos professores relativamente a comportamentos de indisciplina, como o de Rego e Caldeira (1998), no qual as situações consideradas menos graves pelos professores se reportam a distrações que não perturbem a função da aula e as vistas mais graves contêm elementos de agressividade, particularmente quando dirigida ao professor. Assim, é importante que esta informação seja analisada cuidadosamente, de forma a evitar uma excessiva desculpabilização, pelos professores, de comportamentos cuja gravidade já é, tipicamente, negligenciada pelos alunos, para acautelar que estes se tornem mais recorrentes e interfiram efetivamente no processo pedagógico. De facto, de acordo com Lopes (2013, p.43), *“o desgaste provocado pelo elevado número de atos de indisciplina de baixo impacto (...) é muito significativo e provoca uma sensação de esgotamento num número não desprezível de professores”*.

Em função dos dados qualitativos, é, também, de salientar a subvalorização particularmente premente nas aulas de E.F. dos comportamentos de distração dos colegas, brincadeiras, etc., pela maior interação e ruído que caracteriza o contexto da lecionação. Esta ilação vai ao encontro da opinião emitida por Oliveira (2001) no que concerne à maior liberdade patente nas aulas de E.F. e à conseqüente maior tendência para o desrespeito de regras.

Ficou, também, patente nos grupos focais que os alunos culpabilizam, frequentemente os professores e o meio envolvente pelos seus comportamentos de indisciplina, o que corrobora os estudos de Sana e Vergés (2009) e de Garcia (2001), que rejeitam a definição da indisciplina como uma questão comportamental da responsabilidade exclusiva dos alunos, referindo que o contexto da escola, a forma de lecionar (ex.: aulas somente expositivas, em que os alunos não têm intervenção), etc. devem ser, também, analisados como parte deste fenómeno. Não obstante, esta desresponsabilização por parte dos alunos deve ser uma preocupação dos professores, que deverão promover, através do reforço positivo, sensibilização e envolvimento dos alunos na resolução dos problemas identificados, a responsabilidade pessoal e social dos alunos, tal como referem Brito (2024) e Matos e Ribeiro (2015). Esta constatação está totalmente alinhada com as opções estratégicas delineadas no âmbito do Relatório da Comissão de Avaliação Interna do AERT relativamente às situações de indisciplina verificadas no Agrupamento.

De notar, também, que os alunos percecionam a gravidade de comportamentos de indisciplina similares, como a agressão física ou a utilização de linguagem imprópria, de forma diferente consoante o contexto em que ela ocorre – sala de aula (mais grave) ou recreio (menos grave). Matos e Ribeiro (2015), apesar de apontarem algumas causas para a maior incidência de comportamentos desviantes no recreio, como a ausência de supervisão, falta de competências sociais e comunicacionais, espaços vazios e pouco variados, etc. referem que a agressividade dos alunos deve ser particularmente vigiada e prevenida nestas idades, sendo *“nos recreios escolares que os alunos aprendem mais sobre as relações em grupo”* (Matos e Ribeiro, 2015, p. 174). Constata-se que os alunos, ao considerarem que estes comportamentos são mais graves quando ocorrem em sala de aula, negligenciam a importância da manutenção de um contexto escolar saudável e da transferência de valores de convivência saudável e respeito para ambientes nos quais não estejam sujeitos a vigilância/supervisão. Este tema deverá ser uma preocupação por parte das escolas e dos professores, tendo em conta o seu compromisso na formação de cidadãos moralmente responsáveis, que compreendam que certos

comportamentos são inadmissíveis pela sua natureza, independentemente de estarem, ou não, a ser observados por algum responsável.

Conclusões

Este estudo permitiu evidenciar que os alunos tendem a negligenciar a importância de comportamentos que, ainda que de forma isolada tenham uma gravidade pouco significativa, podem originar a deterioração da relação professor-aluno e do processo de ensino-aprendizagem.

Esta subvalorização é particularmente notória no contexto das aulas de E.F., cujo entorno e atividades desenvolvidas originam maiores possibilidades de interação entre os alunos e, conseqüentemente, maior tendência para a incidência de comportamentos de distração próprios e dos colegas, de desinteresse perante as explicações e tarefas propostas, etc., o que constitui um fator de preocupação, pois os alunos não compreendem o prejuízo que estas atitudes acarretam para a sua aprendizagem e desempenho e, conseqüentemente, poderão estar menos dispostos a mudar de comportamento.

De forma a mitigar as repercussões de comportamentos de desobediência às regras, desrespeito pelos colegas e distração/desinteresse, deverão ser adotadas pelos professores estratégias como o reforço positivo, a promoção de um relacionamento cordial e de confiança, o debate participativo sobre comportamentos e atitudes (responsabilização). Complementarmente à estratégia de reforço positivo, é importante que os professores adotem posturas coerentes e assertivas, de forma a conquistarem o respeito dos alunos, que se assumam como exemplos para a modelação de comportamentos, evitando atitudes injustas e incoerentes, que se demonstrem empáticos e cordiais, no sentido de alavancarem uma relação de confiança mútua, e que dinamizem as atividades em aula com a preocupação de manter todos os alunos envolvidos e de que estes se sintam desafiados, mas competentes (garantindo que se mantêm motivados).

Referências bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Brito, C. (2024). Como lidar com situações de Indisciplina nas aulas de Educação Física. *Kur'yt'yba Revista Mutidisciplinar de Educação e Ciência*, v.15, 1-18.
- Coutinho, P., Sardinha, M., Estriga, L. & Mesquita, I. (2016), Formação de treinadores no contexto académico: relação entre as perspetivas de ensino e as abordagens de aprendizagem. Relação entre as perspetivas de ensino e as abordagens de aprendizagem. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 189-217). Porto: Centro de investigação, formação, inovação e intervenção em desporto.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, Vol. 4(1), 29-48.
- Garcia, J. (2001). A gestão da indisciplina na escola. *Colóquio da secção portuguesa da AFIRSE/AIPELF*, 11, 375-381.
- Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage & J. Lopes (Coord.). *Indisciplina na escola* (pp. 41-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Matos, B. F. & Ribeiro, C. (2015). Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento de alunos em centros escolares. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 169-191.
- Oliveira, M. T. (2001). *Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação apresentada às Provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto.

- Pereira, L.A., Ferreira, L.A. & R., G.N. (2021). Percepções e reflexões de estudantes sobre indisciplina em aulas de educação física. *Motricidade (Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana)*, v.5, n.1, 123-133.
- Rego, I. & Caldeira, S. (1998). Perspetivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 83-107.
- Sana, M. & Vergés, M (2009). *Limites e indisciplina na educação infantil* (2.^a edição). Átomo: Campinas.
- Santos, F. M. (2017). Construção e validação da escala indisciplina escolar percebida por alunos (EIEPA). *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (02), 020-025.

Conclusão

Correndo o risco de me tornar repetitivo, termino o RE reiterando o quão gratificante esta experiência foi para mim, e o quão orgulhoso estou do meu percurso ao longo deste ano letivo. Foram inúmeros os desafios, incontáveis os contratemplos, numerosos os dissabores, mas o único sentimento agridoce que permanece surge quando penso que não sei quando e se terei a oportunidade de voltar a lecionar E.F.

Muito mais do que potenciar aprendizagens aos meus alunos, o estágio serviu o propósito de me capacitar na transição de aluno e de instrutor de *fitness* para “professor”, ainda que o processo não termine, evidentemente, por aqui. Naturalmente, sei que, enquanto professor, profissão que espero poder vir a exercer, enfrentarei muitos mais desafios, e terei de crescer continuamente. De facto, para Carreiro da Costa et al. (1996), a aprendizagem da profissão docente é um processo complexo, que se realiza durante toda a vida profissional e não somente na formação inicial. A formação de professores é, então, um processo contínuo e sistemático de aprendizagem através de uma análise e reflexão das atividades realizadas.

O presente RE pretende ser uma humilde compilação da experiência vivida na PES, experiência essa que vai, claramente, muito além do que conseguiria descrever por palavras, mas que ficará, inequivocamente, gravada na memória. A este relato da minha experiência, agreguei, ainda, um pequeno contributo para o estudo da indisciplina nas aulas de E.F., tema que me despertou grande interesse, por ter sido um dos principais obstáculos às aulas na turma residente, com o qual nunca me tinha deparado de forma tão significativa na minha atividade profissional, tendo em conta as características das turmas. Esta problemática exigiu de mim a adaptação contínua do planeamento, da gestão da aula, da minha instrução e emissão de *feedback*, etc., e foi bastante recompensador ver as respostas dos meus alunos, tanto em termos de melhoria de comportamentos, como de interesse na disciplina e resultados nas avaliações.

Acima de tudo, olhando para o início, levo um sentimento de “dever cumprido”, pois sinto que fui capaz de me reinventar para proporcionar as melhores experiências aos meus alunos, e para lhes transmitir um pouco do meu gosto pela atividade física e Desporto.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B. P. (Ed.), *Cadernos de Formação de Professores*, N.º 1 (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol. 14 N.º S1A, 353-375.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brito, C. (2024). Como lidar com situações de Indisciplina nas aulas de Educação Física. *Kur'yt'yba Revista Mutidisciplinar de Educação e Ciência*, v.15, 1-18.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. & Diniz, J. A. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH (Faculdade de Motricidade Humana).
- E. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlim: Springer Science & Business Media.
- Federação Portuguesa de Atletismo (2012). Atletismo: Dossier do Professor. Consult. 13 Jul. 2024, disponível chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://www.aag.pt/fotos/59/1977.pdf

- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa: Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Maia: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994) Avaliação criterial/Avaliação normativa. *In Domingos Fernandes (Coord.), Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (Folha A/4)*. Lisboa: IIE
- Figueiredo, A. (2022). *Efeitos da aplicação de um modelo híbrido baseado no MED e no TGfU, na lecionação de uma Unidade Didática de Andebol, em alunos do Ensino Secundário*. Relatório para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Beira Interior.
- Granja, A. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Matos, B. F., & Ribeiro, C. (2015). Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento de alunos em centros escolares. *Gestão e Desenvolvimento*, 23(1), 169-191.
- Melo, A. (2019). *O ensino da responsabilidade na Educação Física e em outras áreas de conteúdo*. Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor, Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Estriga, L. & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar a Aprender*. Porto: Editora FADEUP.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (3 ed., pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Mesquita, I., J. Afonso, Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In Tavares, F., *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar*. (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (2021). *Plano Nacional de Formação de Treinadores: Manuais de Formação – Grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Ministério da Educação (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República* n.º 129/2012, Série I, páginas 3476 – 3491.
- Ministério da Educação (2018). Despacho n.º 944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 138. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_educacao_fisica.pdf
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II*. 37-52.
- Pereira, A., Mesquita, I., Araújo, R. & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., & Pereira, J. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, 133(26), 26-35.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018) Decreto-Lei n.º 54/2019. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, páginas 2918 – 2928.

- Quina, J., Carreiro da Costa, F. & Diniz, J. (1995). O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas*. A Coruña: Universidade, 735-747.
- Rego, A. (2014). *O Professor como Educador*. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rolim, R. & Garcia, R. (2013). *Colorir o Atletismo – Desafios: O Atletismo em idades púberes, pós-púberes* (2.º volume). Porto: FADEUP.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, 69-130.
- 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.
- Siedentop, D. (1994). *Spot education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tavares, F. (2020). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (2.ª ed., 2.ª reimpressão). Porto: Editora FADEUP.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Anexos

Anexo I - UD de Salto em Altura

UNIDADE DIDÁTICA SALTO EM ALTURA

Data		Fevereiro								
		07/ ~~fev~~ 4ª-feira	16/ ~~fev~~ 6ª-feira	21/ ~~fev~~ 4ª-feira	23/ ~~fev~~ 6ª-feira					
Aula		1ª e 2ª	3ª	4ª e 5ª	6ª					
Duração		100'	50'	100'	50'					
Espaço		Pavilhão								
CONTEÚDOS										
CULTURA DESPORTIVA	História	Conteúdos lecionados oportunamente no decorrer de todas as sessões e disponibilizados na sebenta de estudo da modalidade sendo avaliados no teste final.								
	Caracterização									
	Manual									
	Regulamento									
HABILIDADES MOTORIAS	Corrida Preparatória	I	E	C	AVALIAÇÃO SUMATIVA					
	Impulsão	I	E	C						
	Transposição Fasquia	I	E	C						
	Receção de Costas	I	E	C						
	Salto Completo	I	E	C						
CONCEITOS FISIOLÓGICOS	Capacidades Coordenativas	Diferenciação Cinestésica	Conteúdos transversais a todas as aulas, lecionados de um modo geral nos exercício e tarefas aplicadas no decorrer das sessões. De acordo com a evolução e resposta dos alunos ao processo de ensino aprendizagem poderão ser aplicadas tarefas específicas destes conteúdos, relacionadas com a modalidade.							
		Reação								
		Equilíbrio								
		Agilidade								
	Capacidades Condicionais	Ritmo								
		Força								
		Velocidade								
		Resistência								
CONCEITOS PSICOSOCIAIS	Flexibilidade									
	Fair-play									
	Autonomia									
	Autoconfiança									
		Cooperação								
		Motivação								

LEGENDA:	I - Introdução	E - Exercitação	C - Consolidação
----------	----------------	-----------------	------------------

Anexo II - Plano de aula de Ginástica de Solo

PLANO DE AULA					
Professor Estagiário: Daniel Martins		Data: 06/12/2023	Local: Ginásio	Hora: 08h30m	Unidade Didática: Ginástica 9 e 10/ 13
Ano: 7º Turma: F		Aula nº: 31 e 32 1º Período	Nº de Alunos: 25	Duração: 100' (90 efetivos)	Função Didática: Exercitação dos elementos gímnicos. Introdução e exercitação da sequência de avaliação.
Material: Colchões, reuther, praticável, plano inclinável, espaldares.					
OBJETIVOS					
Cultura Desportiva: Dar a conhecer a disciplina ginástica de solo e a segurança dos elementos gímnicos.			Fisiologia e Condição Física: Exercitar a força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação e mobilidade.		
Habilidades Motoras: Introduzir progressões pedagógicas para os elementos gímnicos, apoio facial invertido e rolamento à retaguarda.			Conceitos Psicossociais: Estimular a confiança, iniciativa, superação, autonomia, cooperação.		
Parte		Objetivos Específicos	Organização Didático Metodológica	Critérios de Êxito	Palavras – Chave
Inicial	5'	-Receber os alunos; -Consciencializar para os objetivos da aula; -Definição de regras;	- Alunos sentados no banco.	-Alunos atentos e em silêncio.	-Regras; -Atenção
	7'	- Ativar o corpo para a prática; - Mobilizar as articulações	Alunos dispostos em xadrez de frente para o professor e realizam os seguintes exercícios: - Saltitar em deslocamento; - Sequência de exercícios de mobilidade articular	-lagarta; -afundos laterais; -rotações do tronco; -lateralizações do tronco; -flexão e extensão dos pulsos no solo; -dorsiflexão, flexão, adução e abdução do pé; -rotações do pescoço; - extensões lombares;	- prepara o corpo; - aqueçam bem

Parte		Objetivos Específicos	Organização Didático Metodológica	CrITÉrios de Êxito	Palavras – Chave
Fundamental	40'	- Realizar um circuito com exercícios funcionais.	Divididos em grupos de 4, os alunos devem realizar durante 2', um circuito de exercícios que se encontram divididos por estações. Estação 1: Rolamento à frente engrupado + avião + pirueta Estação 2: Apoio facial invertido bombeiro + 10 x Elevação dos joelhos suspensos + Ponte no espaldar Estação 3: Rolamento à retaguarda carpado (plano inclinado) + meia pirueta + salto tesoura + Vela Estação 4: Roda entre os arcos + meia pirueta + roda sobre a linha Estação 5: Rolamento à frente carpado + sapo + pino de cabeça (com ajuda do colega) Estação 6: 20 x jumping jacks + 10 x flexões (repetir até perfazer 2') Estação 7: Apoio facial com saída rolamento à frente (auxílio de plano inclinado)	Grupos de trabalho: 1. XXX (nomes ocultados no RE). - Realizar o maior número de repetições em cada estação, tendo sempre em consideração a segurança e o objetivo do exercício.	-
	30'	- Introduzir e exercitar o esquema de solo.	Apresentar aos alunos o esquema de elementos gímnicos que servirá de avaliação: 1. Posição de apresentação 2. Rolamento à frente 3. Avião 4. Meia pirueta 5. Rolamento atrás pernas afastadas 6. Sapo 7. Vela 8. Meia pirueta 9. Salto Tesoura 10. Roda 11. Ponte 12. Apoio facial invertido com rolamento à frente	- Interiorizar a sequência, praticar o maior número de vezes para que consigam aperfeiçoar a execução técnica.	
Final	5'	- Retornar à calma e arrumar o material; - Dialogar com os alunos relativamente ao seu desempenho.	- Alunos dispostos em frente ao professor.	- Atentos; - Participativos	

Anexo III - Questionário EIEPA aplicado aos alunos da turma residente



Este questionário foi desenvolvido no contexto do Relatório referente ao Estágio Profissional no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O questionário é anónimo.

Obrigado pela colaboração!

Numa escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a MUITO GRAVE e 4 a SEM GRAVIDADE, classifica (assinando com X) a tua percepção relativamente aos seguintes comportamentos/situações em contexto escolar:

N.º	Situação	Gravidade da situação			
		1	2	3	4
		MUITO GRAVE	GRAVE	POUCO GRAVE	SEM GRAVIDADE
1	Chamar nomes "feios" aos professores				
2	Nas aulas, falar com os colegas, distraíndo-os				
3	Nas aulas, estar com o boné na cabeça				
4	Andar à pancada com os colegas nas aulas				
5	Desobedecer aos professores				
6	Falar nas aulas sem autorização do professor				
7	Dois alunos envolverem-se numa cena de pancada				
8	Zangar-se com os professores e falar-lhes em linguagem imprópria				
9	Mastigar pastilhas elásticas nas aulas				
10	Na escola, não cumprir as ordens dadas pelos funcionários				
11	Na escola, não respeitar a vez nas filas				
12	Não ser pontual nas atividades letivas				
13	Na escola, atirar restos de comida ou lixo para o chão				
14	Dizer palavrões em atividades letivas				
15	Roubar coisas na escola				
16	Entrar/sair das salas aos empunhões/encontros				
17	Nas atividades letivas, os alunos sentam-se em cima das mesas				
18	Utilizar o telemóvel nas atividades letivas sem autorização dos professores				
19	Susurrar/repeter de forma maldosa tudo o que o professor está a dizer				
20	Provocar os colegas				
21	Nas atividades letivas, estar desatento e depois pedir ao professor para repetir o que estava a ensinar				
22	Nas atividades letivas, fazer rir os colegas com piadas/gestos, interrompendo o professor				
23	Dizer palavrões nos recreios ou nos espaços comuns da escola na presença de colegas				
24	Estragar de propósito material/equipamentos da escola				
25	Andar à pancada com os colegas no recreio				
26	Ameaçar os colegas, intimidando-os/metendo-lhes medo				
27	Fazer troça dos colegas nas aulas quando algum não acerta uma resposta a uma pergunta do professor				
28	Não entrar e/ou sair da sala de forma ordeira				
29	Não estar atento(a) a tudo o que o professor diz				
30	Não levantar o braço/esperar por autorização do professor sempre que quiser intervir na aula				
31	Não ouvir nem respeitar a opinião dos colegas				
32	Não fazer os trabalhos de casa indicados pelos professores, por desinteresse				

Anexo IV - Guião indicativo para os grupos focais

Guião

Em termos gerais, o que consideram como atos de indisciplina?

[Lançar a discussão; perceber se os alunos ligam a indisciplina a atos de vandalismo e violência ou se também falam de faltas de respeito para com os intervenientes no meio escolar]

Globalmente, sentem que existe mais indisciplina nas aulas de EF ou nas outras aulas disciplinas?

Quais os principais motivos para isto acontecer?

[incentivar discussão - colegas, professor, ...]

Comportamentos de pancada ou intimidação e ameaça a colegas ocorrem mais nas aulas de EF ou noutras disciplinas?

Comportamentos de uso de linguagem imprópria e insultos aos professores ocorrem mais nas aulas de EF ou nas outras?

Quais as disciplinas em que sentem maior indisciplina em relação aos professores?

Quais as disciplinas em que sentem maior indisciplina em relação aos colegas?

Quais as modalidades em EF em que sentem maior indisciplina?

Por que motivos?

[incentivar discussão - sentem menor controlo do professor, sentem-se mais desmotivados e não querem fazer, ...]

Anexo V - Contagem das respostas questionário EIEPA

N.º	Situação	Gravidade da situação			
		1 MUITO GRAVE	2 GRAVE	3 POUCO GRAVE	4 SEM GRAVIDADE
1	Chamar nomes "feios" aos professores	7	14	2	0
2	Nas aulas, falar com os colegas, distraíndo-os	1	6	14	2
3	Nas aulas, estar com o boné na cabeça	0	3	11	9
4	Andar à pancada com os colegas nas aulas	15	8	0	0
5	Desobedecer aos professores	0	17	6	0
6	Falar nas aulas sem autorização do professor	0	7	11	5
7	Dois alunos envolverem-se numa cena de pancada	9	13	0	0
8	Zangar-se com os professores e falar-lhes em linguagem imprópria	13	7	3	0
9	Mastigar pastilhas elásticas nas aulas	0	4	7	12
10	Na escola, não cumprir as ordens dadas pelos funcionários	2	14	7	0
11	Na escola, não respeitar a vez nas filas	3	4	6	10
12	Não ser pontual nas atividades letivas	1	9	12	1
13	Na escola, atirar restos de comida ou lixo para o chão	5	9	6	3
14	Dizer palavrões em atividades letivas	6	11	5	1
15	Roubar coisas na escola	21	1	0	1
16	Entrar/sair das salas aos empurrões/encontros	3	7	12	1
17	Nas atividades letivas, os alunos sentam-se em cima das mesas	1	10	8	4
18	Utilizar o telemóvel nas atividades letivas sem autorização dos professores	6	9	7	1
19	Susurrar/repetir de forma maldosa tudo o que o professor está a dizer	3	9	10	1
20	Provocar os colegas	1	9	9	4
21	Nas atividades letivas, estar desatento e depois pedir ao professor para repetir o que estava a ensinar	0	6	7	10
22	Nas atividades letivas, fazer rir os colegas com piadas/gestos, interrompendo o professor	3	5	13	2
23	Dizer palavrões nos recreios ou nos espaços comuns da escola na presença de colegas	2	3	6	12
24	Estragar de propósito material/equipamentos da escola	13	4	6	0
25	Andar à pancada com os colegas no recreio	11	8	2	2
26	Ameaçar os colegas, intimidando-os/metendo-lhes medo	9	9	4	1
27	Fazer troça dos colegas nas aulas quando algum não acerta uma resposta a uma pergunta do professor	5	11	6	1
28	Não entrar e/ou sair da sala de forma ordeira	2	7	10	4
29	Não estar atento(a) a tudo o que o professor diz	0	10	6	7
30	Não levantar o braço/esperar por autorização do professor sempre que quiser intervir na aula	1	8	12	2
31	Não ouvir nem respeitar a opinião dos colegas	1	8	11	3
32	Não fazer os trabalhos de casa indicados pelos professores, por desinteresse	3	11	5	4