U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Comportamentos Inapropriados na Disciplina de Educação Física – Comparação entre um Desporto Coletivo e Individual

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Orientadora FADEUP: Mestre Mariana Amaral da Cunha

Mariana Ferreira de Oliveira

Porto, Outubro de 2012

Ficha de Catalogação

Oliveira, M. F. (2012). Comportamentos inapropriados na disciplina de Educação Física – Comparação entre um desporto coletivo e individual: *Relatório de Estágio Profissional.* Porto: M.F. Oliveira. 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: COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÂO.

DEDICATÓRIA

Dedico este Relatório de Estágio aos meus PAIS, pelo esforço a nível monetário e pelo apoio em todas as minhas decisões.

Espero que continue a ser o vosso orgulho!

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem a ajuda de pessoas, que diretamente ou indiretamente contribuíram para a sua elaboração.

Em primeiro quero agradecer à Professora Orientadora Mariana Amaral da Cunha e à Professora Cooperante Maria José Cardoso, pela disponibilidade, pela paciência e pelos ensinamentos, que muito contribuíram para este meu percurso.

Ao núcleo de estágio, grandes companheiros nesta etapa da minha vida, especialmente à Diana pelas tardes de trabalho, debates, grandes momentos de partilha.

Ao Agrupamento vertical Clara de Resende, que me acolheram de forma tão simpática e em particular à turma do 8ºC, os meus primeiros alunos (nesta carreira docente), que me ajudaram a evoluir, portando-se à altura deste desafio.

Ao meu namorado, pelo grande apoio, confiança e por ser parceiro neste desafio.

Por fim, deixo um agradecimento especial à minha família (irmãs, pais, avós), pela confiança depositava e por estarem sempre do meu lado.

Muito Obrigado!

ÍNDICE GERAL

RESUMO ..... **XV**

ABSTRACT ..... **XVII**

LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XIX**

1. INTRODUÇÃO ..... **XXIII**

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL **3**

2.1. EXPETATIVAS E IMPACTO COM O CONTEXTO DE ESTÁGIO 9

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL **15**

3.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL 15

3.2. ENQUADRAMENTO LEGAL E INSTITUCIONAL 17

3.3. ENQUADRAMENTO FUNCIONAL 19

3.3.1. A Escola como instituição *20*

3.3.2. A escola e outros intervenientes *21*

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL **27**

4.1. ÁREA 1 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM 29

4.1.1. Primeiro contato com contexto escolar *29*

4.1.2. A importância de planear *31*

4.1.3. A disciplina (controlo de turma) e clima de aprendizagem *35*

4.1.4. O estudo de investigação-ação "Comportamentos inapropriados na disciplina de Educação Física - Comparação entre um desporto coletivo e individual" *39*

4.1.5. Otimização da Instrução *65*

4.1.5.1. Modelo De Instrução Direta 65

4.1.5.2. Modelo Desenvolvimental 66

4.1.5.3. Situações de Instrução 67

4.1.5.4. Definição de Instrução 68

4.1.6. O Feedback Pedagógico *70*

4.1.7. A Gestão do tempo de aula *73*

4.1.8. Avaliação *74*

4.2. ÁREA 2 E 3 - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE 78

4.2.1. Clara Solidária 79
4.2.2. Torneio de Futebol..... 80
4.2.3. Acompanhamento Na Visita De Estudo..... 80
4.2.4. Torneio de Basquetebol; Gincana; Aulas de Body Jam e Body Combat 81
4.2.5. Participação Nas Reuniões..... 81
4.2.6. Desporto Escolar – Tag Rugby..... 82
4.3. ÁREA 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... 83
5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS 85
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 89
7. ANEXOS.....XXIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Agrupamento Clara de Resende 22

Figura 2 – Turma 8ºC 25

Figura 3 - Ciclo da Investigação-ação (Larrote, 2007, p.21)..... 49

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 1ª aula de Atletismo..... 52

Quadro 2 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 2ª aula de Atletismo..... 52

Quadro 3 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 3ª aula de Atletismo..... 53

Quadro 4 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 1ª aula de Voleibol..... 54

Quadro 5 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 2ª aula de Voleibol..... 54

Quadro 6 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 3ª aula de Voleibol..... 55

Quadro 7 - Frequências obtidas nas diferentes dimensões do SOCI, nas duas modalidades, ao longo do 1ºciclo de Investigação-Ação..... 56

Quadro 8 - Frequências registadas em cada uma das categorias, em ambas as modalidades, ao longo do 1º Ciclo de Investigação-Ação..... 57

Quadro 9 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há aula de Atletismo..... 60

Quadro 10- Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há aula de Voleibol..... 61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – 1º Ciclo de investigação-ação XXIII

Anexo 2 XXVI

Anexo 3 XXIX

Anexo 4 XXXII

Anexo 5 XXXV

Anexo 6 XXXVIII

Anexo 7 - 2º Ciclo de Investigação- ação.....XLI

Anexo 8 XLIV

RESUMO

O Estágio Profissional decorreu no Agrupamento Vertical Clara de Resende, onde fiquei integrada num núcleo de estágio constituído por mais três elementos. Corresponde a uma oportunidade de aprender e de mobilizar os conhecimentos adquiridos durante os quatro anos anteriores de formação, para a prática, em contexto real, tendo como objetivo a busca da excelência. O relato das práticas vivenciadas está estruturado em cinco capítulos. O primeiro é referente à "*Introdução*" onde apresento detalhadamente o propósito e organização do relatório de estágio. O segundo capítulo, "*Enquadramento Pessoal*", explicita todo o meu percurso desportivo e pessoal, focando também as expetativas em relação ao estágio profissional e o confronto com a escola. O terceiro capítulo, "*Enquadramento da Prática Profissional*", carateriza o estágio profissional de forma conceptual, legal, institucional e funcional. O quarto capítulo intitulado de "*Realização da Prática Profissional*" corresponde à exposição das diversas reflexões feitas ao longo do ano, de acordo com áreas de desempenho regulamentadas: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 4 – Desenvolvimento Profissional. Ainda neste capítulo desenvolvi um estudo de investigação-ação, inserido na Área 1, subordinado ao tema "Comportamentos inapropriados na disciplina de Educação Física - comparação entre um desporto coletivo e individual", com o intuito de melhorar a atuação e qualidade do professor na aula. O quinto e último capítulo, "Conclusões e Perspetivas Futuras", realça as vivências no contexto escolar e as perspetivas para o futuro como professora de Educação Física.

PALAVRAS – CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO; COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA.

ABSTRACT

The practicum training was held in “Agrupamento Vertical Clara de Resende”, where I was part of a practicum group of three elements. It was an opportunity to learn and to put into practice the knowledge acquired during the four previous years of training, in a real context, with the final objective of achieving excellence. It was an opportunity to learn and to put into practice the knowledge acquired during the four previous years of training, in a real context, with the final objective of achieving excellence. The account of the whole experience is structured in five chapters. The first chapter is “*Introduction*” where is presented in detail the practicum report’s structure. The second chapter, “*Personal Framing*”, exposes my sports career and personal development, as well as the expectations towards the practicum and confrontation with the school context. The third chapter, “*The professional practice framework*” features the professional practicum conceptually, institutionally and functionally. The fourth chapter “*Performance of the professional practice*” exhibits the reflections made during the course year, according to the following areas of performance: Area 1 – Teaching / learning organization and management, Areas 2/3 – Participation in school and community relationships, Area 4 - Professional Development. I’ve also included in this chapter an action-research study, inserted in area 1, entitled as “Inappropriate Behaviors in physical education subject area – a comparison between collective and individual sports”, in order to improve the teacher’s performance and quality of the lesson. The fifth and final chapter, “*Conclusions and Future Perspectives*” highlights the experiences in the school context and how the future as a physical education teacher is envisioned.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION TEACHER; REFLECTION; INDISCIPLINE BEHAVIORS.

LISTA DE ABREVIATURAS

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

AVCR – Agrupamento Vertical de Clara Resende

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PO – Professor Orientador

EF - Educação Física

ESEP – Escola Superior de Educação do Porto

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

PFI – Projeto de Formação Individual

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

EE – Estudante Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ED – Expressão Dramática

UD – Unidade Didática

PA – Plano de Aula

MID – Modelo de Instrução Direta

MD – Modelo Desenvolvimental

SOCI – Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina

AC – Avaliação Criterial

AN – Avaliação Normativa

AM – Avaliação Mista

AI – Avaliação Inicial

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

1. INTRODUÇÃO

O presente documento relata, de um modo reflexivo, a forma como decorreu todo o processo de Estágio Profissional (EP), procurando caraterizar as condições e justificar (através de uma sustentação teórica) as opções tomadas neste percurso. Caires e Almeida (2000), definem o EP como uma experiencia de formação estruturada, que auxilia na preparação dos alunos para a entrada do mundo profissional. É veículo de desenvolvimento, mobilização e de renovação constante dos conhecimentos, permitindo a evolução enquanto formando da atividade profissional docente.

Foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP) do 1º e 2º Semestres do 2.º ano do 2º 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 (FADEUP).

Esta etapa de formação funcionalmente decorreu no Agrupamento Vertical Clara de Resende (AVRC) situada no concelho do Porto, com um núcleo de estágio (NE) constituído por mais três elementos: um do sexo feminino e dois do sexo masculino e acompanhamento de dois professores: a Professora Cooperante (PC), da escola, e a Professora Orientadora (PO), da faculdade.

Tal como o EP prevê, entre muitos direitos e deveres, foi-me atribuído a turma C do 8º ano de escolaridade para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, assumindo a responsabilidade de cumprir todas as tarefas de planeamento, realização e avaliação inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, sob o acompanhamento da PC e supervisão da PO.

Todo este compromisso teve como orientação a investigação/ação/reflexão, para conseguir responder aos desafios e exigências da profissão. Esta capacidade reflexiva também muito presente neste relatório, foi sendo aprimorada ao longo do ano, ajudando-me a ter uma atuação mais adequada e contextualizada, descrita nos capítulos seguintes.

O relatório de EP encontra-se estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro referente à "*Introdução*", onde realizo breves considerações sobre a organização e funcionamento de todo o EP, bem como do relatório propriamente dito.

O segundo capítulo corresponde ao "*Enquadramento pessoal*", que reflete um conjunto de vivências experienciadas no percurso académico e desportivo, e em que medida influenciaram as minhas decisões de formação, desenvolvimento da minha personalidade, a minha atuação na prática profissional. Para além disso, este capítulo apresenta as principais expetativas criadas antes de iniciar o EP e o confronto com a realidade encontrada.

O terceiro capítulo refere-se ao "*Enquadramento da prática profissional*" e visa apresentar a forma como está definida e estruturada todo o processo de estágio, em diferentes âmbitos: O conceptual, ao abordar vários conceitos importantes para a concretização do EP; o legal e institucional para enquadrar o EP nos decretos-lei referentes à habilitação para a docência, regulamentos orientadores dos 2.º Ciclos de formação da Universidade do Porto e da faculdade, bem como, e mais especificamente, nos documentos orientadores da unidade curricular. Por fim, surge o enquadramento funcional, que todo o processo de estágio na escola.

O quarto capítulo intitula-se de "*Realização da prática profissional*", sendo uma retrospeção de todo o que foi concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo do ano. Nele procuro relatar, justificar e refletir as diversas situações experienciadas, subdividido organizacionalmente tendo em conta as quatro áreas de desempenho. Apresento ainda um estudo de investigação-ação que desenvolvi sobre a temática "*Comportamentos inapropriados na disciplina de Educação Física – Comparação entre um desporto coletivo e individual*", que me permitiu adequar a minha atuação enquanto professora de Educação Física e tirar ilações pedagógicas para o futuro.

No quinto e último capítulo, de forma a finalizar este documento com "chave de ouro", apresento a "*Conclusão e Perspetivas futuras*", na tentativa de proporcionar um balanço acerca das grandes aprendizagens profissionais, pessoais, sociais, e culturais adquiridas durante a minha, e um olhar sobre o meu futuro enquanto professora de Educação Física (EF).

A partir deste capítulo chego o momento de lutar por uma oportunidade e iniciar o que tanto ambiciono: "Ser professora de EF".

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

O meu percurso educativo começou na Creche do Centro Social de Oiã, passou pela Escola Primária de Perrães, pela EB 2/3 Dr. Fernando Peixinho, pela Escola Secundária de Oliveira do Bairro, pela Escola Superior de Educação do Porto (ESE) e, no presente, pela Faculdade de Desporto do Porto.

A EF desde do meu 5º ano foi a minha disciplina favorita. Contudo, este gosto pela disciplina e pelo desporto não me faziam pensar como uma opção profissional a seguir. Quando ingressei no ensino secundário, não tinha tomado qualquer decisão sobre o meu futuro e, por este motivo, optei pela área de Ciências e Tecnologias, que era, e continua a ser, uma área que nos possibilita realização de exames às disciplinas específicas, bem como a entrada em variados cursos.

Mais tarde, após uma lesão da minha irmã, o interesse pela fisioterapia despertou, pensando que seria esse o curso/caminho a seguir. No entanto, a classificação final do ensino secundário inviabilizou-me o ingresso nessa licenciatura e o alcançar desse propósito.

Nesta medida, pesquisei e decidi juntar o gosto pelo desporto e pela fisioterapia. Enveredei pelo curso Ciências do Desporto na ESE, com o pensamento de no final dos 3 anos, seguir uma pós-graduação em Fisioterapia no Desporto, na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), em Lisboa.

Realizei a minha licenciatura na ESE, onde considero ter vivenciado uma ótima formação inicial. Foi lá que aprendi o que era e a elaborar um plano de aula, progressões pedagógicas para as mais variadíssimas modalidades e como fazer projetos de investigação, domínios teóricos de pedagogia, anatomia e fisiologia, psicologia desportiva, metodologias de treino, entre outras e ainda tive oportunidade de realizar um EP no ensino da natação, em Vila Nova de Gaia.

Após o término da minha licenciatura, o gosto pelo ensino tinha crescido, tornando-se num objetivo a concretizar. Assim sendo, tinha de procurar um conhecimento mais profundo e específico neste âmbito, ingressando por isso no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Este desafio de Ser Professora de EF estava no início e iria exigir de mim muita dedicação e empenho.

No decorrer do 2º Ciclo de Estudos o conhecimento teórico sobre o contexto escolar, as matérias de ensino, a avaliação e planeamento, o mundo da investigação em educação, prepararam-me para um ano rico de experiências profissionais, que Albuquerque, Graça e Januário (2005, p.37) dita como "*o saber adquirido na prática pelo exercício da reflexão na ação e sobre a ação*".

A nível desportivo fui atleta júnior de Natação durante 2 anos pela equipa da União Desportiva, Cultura e Recreativa do Silveiro. Esta fase terminou ao 17 anos, após iniciar o 12 º ano, devido ao grande número de treinos que tinha por semana. Atualmente sou jogadora federada, há 1 ano, de Rugby no Boavista, após esta paixão ter começado na Licenciatura.

Deste pequeno percurso desportivo, os treinadores foram referências, mais que os professores de EF. No treino aprendi a ser disciplinada, responsável, autónoma, a saber perder, a encontrar soluções para os problemas e a ser observadora. De forma global, todas estas aprendizagens pessoais foram imprescindíveis para superar o desafio.

A nível profissional, adotei estratégias e rotinas de aula, utilizada em treino. Tais como: contar ate x para chamar toda a turma, montagem de todos os exercícios da aula durante o trabalho de resistência e aquecimento articular individual e ainda a formação de equipas sempre feitas pelo professor em resultado do objetivo traçado. Vivenciei mais outras mais formas de atuar, no entanto, pouco adequadas nem à turma.

Quanto aos professores, apenas um (na minha lembrança), em todo o meu percurso, se mostrou dedicado à profissão, mostrando-se disciplinador, no sentido de criar um bom clima de aula e muito atento às dificuldades e potencialidades dos alunos. Apesar de já ter sido há cerca de 8 anos, marcou-me pela positiva, ajudando-me a construir uma forma de estar perante os alunos.

O culminar de todo este percurso educativo, é sem dúvida o EP, todavia é também um ponto de partida para uma vida profissional que se quer de excelência, com o objetivo de alcançar mais e melhor. Como o meu trilho foi

traçado pelas minhas próprias escolhas, sinto-me feliz e realizada profissionalmente.

2.1. Expetativas e impacto com o contexto de estágio

Após 4 anos de formação teórica, era chegado o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em contexto real – a escola.

Este momento trouxe alguns receios e expetativas iniciais, assim como no decorrer do EP o encontro com as minhas potencialidades e igualmente dúvidas e dificuldades, que explicito no ponto "Realização da Prática Profissional"

Logo no início do EP, ao realizar o Projeto de Formação Individual (PFI), especifiquei as minhas expetativas confrontando-as com alguns receios que me caraterizam. Este início fez-me pensar se estaria a altura do desafio, se seria capaz de desenvolver um conjunto de competências mais sólidas que ajudassem a ir de encontro com as minhas expetativas.

Não parti em busca da perfeição, tinha apenas ambições para puder constituir uma verdadeira fonte de aprendizagem e conseguir "ser professora" para os meus alunos.

Era fundamental (I) conhecer e realizar trabalho de planeamento; (II) compreender toda a dinâmica da escola; (III) integrar-me no departamento e seção de EF; (IV) Partilhar conhecimentos/experiencias com professores de EF e professores de outras seções; (V) conseguir realizar a ponte entre a teoria e a prática; (VI) ser um professor autónomo e responsável; (VII) proporcionar aos alunos igualdade de oportunidades.

Todas estas expetativas tiveram confrontos diferentes, neste sentido, existiram umas mais conseguidas que outras. O trabalho de planeamento foi desde início explicado, trabalhado e acompanhado pelo PC. Esta foi uma mais-valia para melhorar gradualmente a qualidade dos documentos, de forma a torna-los mais pessoais e de acordo com o processo de ensino-aprendizagem da turma. Todo este processo vivenciado alertou-me para a importância de

planear, na perspetiva de criar condições e formas aos alunos para atingiram o sucesso.

Quanto à integração na escola e na sua dinâmica, esta foi rápida. Inicialmente, o primeiro impacto (escola em fase de acabamentos, a secretaria com falta de documentos, falta de funcionários, etc.) não foi o melhor, levou-me mesmo a pensar "que escola desorganizada". Porém, com o término das obras, a escola ganhou funcionalidade. Apesar da disciplina de EF ter iniciado tardiamente (1 mês), possibilitou conhecer melhor a escola, isto é, os seus funcionários, professores, os regulamentos, o "Projeto Educativo de Escola" (PEE), o "Projeto Curricular de Escola" (PCE), os tempos letivos, a nova estrutura física. A ideia inicial foi modificada, tornando-se num contexto escolar muito favorável para a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

No que concerne à integração no Departamento de Expressões e Tecnologias e na secção de EF, foi pouco conseguida. A presença em todas as reuniões não foi o suficiente para conseguir a integração. A frustração foi sentida ao longo do ano, uma vez que não tínhamos qualquer papel ativo nestas reuniões, ao ponto de não pudermos fornecer uma opinião. Mas, apesar destes constrangimentos, foi positivo ter sido assídua às reuniões, no que respeita à compreensão do papel e do funcionamento do departamento e da seção no que cabe à função de professor.

No decorrer do estágio também foram partilhadas experiencias com vários professores. Contudo, esta partilha com o grupo de EF centrou-se em apenas uma professora de EF, o que não foi totalmente de encontro com a minha expetativa. A relação estabelecida entre os vários professores de EF foi demasiadamente formal, dificultando esta simbiose de vivências e conhecimentos.

Apesar de restrita, esta transferência de informação, ajudou-me a melhorar a minha atuação como professora, na forma de intervir na aula e das estratégias de organização de aula. Nesta sequência, a ponte entre a teoria e prática foi realizada várias vezes, assim como em conjunto com a PC e o NE. Esta tarefa era inicialmente feita em grupo e posteriormente realizada só por mim, na

preparação de qualquer aula, documento, atividade, tornando-me assim uma professora autónoma e responsável que tanto ambicionei.

Nesta retrospetiva, falta inserir a capacidade de proporcionar aos alunos igualdade de oportunidades. Não foi tarefa fácil, uma vez que temos alguns conteúdos programáticos, pouco tempo de ensino e 28 alunos para ensinar com capacidades distintas. De acordo com este panorama, saliento aqui mais uma vez a importância de planear, para que todo processo de ensino seja pensado de acordo com estas informações. A experiencia da PC foi uma mais-valia, elencando pontos fundamentais para criar condições de igualdade (ex. número de repetições em cada tarefa, exercícios do mais simples para o mais complexo, os alunos mais dotados ajudarem os colegas com dificuldades, criando desafios diferentes dentro da mesma tarefa, ser uma observadora, para uma correção constante e individual). Este acompanhamento permitiu o sucesso do EP, a superação das expetativas e sem dúvida o desenvolvimento profissional.

Todas as expetativas, no começo do estágio, pareciam difíceis e algumas delas inatingíveis. Mas com muito trabalho, perseverança, humildade tornou-se numa primeira experiência positiva, motivante e construtora de ótima "bagagem" profissional. Um o ano de erros e de aprendizagem com esses mesmos erros, de reflexão na ação e sobre todas as ações tomadas e tempo de desenvolver o espírito crítico fundamentado, aproveitando assim esta prática profissional acompanhada, em contexto escolar para conhecer a grande tarefa de ensinar, de fazer crescer e de fazer crer que é possível sempre mais e melhor a cada aluno.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

É essencial que esta primeira experiência em contexto real de ensino da EF seja positiva, motivante, gratificante, e que representa uma ótima bagagem para uma futura carreira. Durante o EP, será importante aprender com os "erros" através da reflexão, desenvolver o espírito crítico fundamentado e melhorar as competências como professor.

3.1. Enquadramento Conceptual

Todo este processo de formação contínua, culminou com a realização do EP. A formação contínua de professores de EF é atualmente vista "*um poderoso instrumento de formação e descentralização curricular assente numa formação em banda larga, sendo igualmente uma forma genuína de integrar as funções e tarefas diversificadas, tendo em vista a valorização e intervenção mais especializada e de qualidade*" (Cunha, 2007, p. 19). Na mesma sequência, esta "banda larga" de conhecimentos foram sendo adquiridos ao longo destes cinco anos de formação. Neste sentido, e na lógica deste autor, a formação contínua deve ser vista como um meio de mudança pessoal e organizacional. Isto é, além de um conhecimento técnico elevado, algum conhecimento de escola em termos sociais, técnicos, socio-organizativos, conhecimento das metas e dos objetivos educacionais, e capacidade de cooperar e inovar com outros professores (Cunha, 2007).

Nesta linha de pensamento, a formação contínua dos professores de EF deve ter como fio conduto uma perspetiva holística, da qual a autoformação, a apropriação pessoal, a autoconstrução de conhecimentos e atitudes são os aspetos fundamentais para a evolução profissional, assim como a produção de saberes e saber fazer na dinâmica investigativa. É emergente, procurar formas interativas e inovadores, pois as mudanças e as transformações rápidas são o apanágio das sociedades atuais, como é o caso da EF com o aparecimento de novas modalidades (Cunha, 2007).

Segundo Bento (2003) a disciplina de EF, trabalha a formação básica-corporal e desportiva dos alunos. Para que tal seja possível, é fundamental que haja um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva da

responsabilidade do professor, o que remete para a importância do planeamento da disciplina.

De forma a tornar o processo de planeamento mais completo e rico pedagogicamente, o modelo de Vickers divide a EF em 4 categorias transdisciplinares (*psicossocial, habilidades motoras, condição física e cultura desportiva),* construindo um processo de educação ajustado às necessidades de cada grupo de alunos, não se tratando apenas de colocar os alunos em atividade, mas dando uma formação também social e intelectual. (Vickers, 1990).

Esta transferência de um bom planeamento para a prática, não é nenhuma técnica, nem uma vocação, nem muito menos um dom, mas sim ser-se um profissional do ensino exigente. Esta relação teoria-prática deve suportar uma prática informada, no sentido de um conhecimento específico e completo, para que o professor consiga atingir sucessos pedagógicos, sendo rotulado de" bom professor" devido ao seu profissionalismo.

O problema agora é apresentar a noção de "bom" professor. Se é verdade que na prática são facilmente feitos juízos de valor acerca do professor, a análise científica e a constituição de um "retrato robot" do "bom" professor é difícil, senão impossível, Mialaret (1981). Por isso, é pertinente analisar as funções do professor atual deve preencher, uma vez que os juízos de valor advêm de como as diversas funções são satisfeitas. Como tal, o autor defende que o professor deve ser um (I) *individuo educador* – elemento de ligação entre os alunos, entre a sociedade-aluno e a sociedade-adulto á qual ele próprio pertence*;* (II) *o professor da sua turma* – possuidor de vários papéis (mestre – transmissor unicamente de conhecimentos; treinador – transmitir aos alunos um mínimo de conhecimentos e fazê-los trabalhar durante a época, "ano letivo"; guia – sugerir-lhes métodos para continuar a profundar esses conhecimentos fora do âmbito da escola; supervisor – sugere trabalhos e supervisiona a sua realização; o centro de documentação – deixa aos estudantes a escolha dos trabalhos a fazer e serve de centro de documentação se isso lhe é pedido ou aquele que pode ajudar o estudante fora das matérias académicas); *(III) O educador num estabelecimento e o membro de uma*

equipa pedagógica – a equipa pedagógica, que inclui, primeiro o educador, mas também psicólogos, médico e trabalhadores sociais. O trabalho em equipa é umas das formas da atividade educativa que tem cada vez mais importância, quer ao nível da educação elementar, quer ao nível secundário. Em relação à administração da instituição de ensino apesar das evoluções que começaram a surgir, a estrutura hierárquica na qual os educadores estão essencialmente encarregados do trabalho com os alunos, enquanto a administração é responsável pelo estabelecimento, pelo seu funcionamento e pelas relações com o exterior; (IV) *membro de um corpo profissional* – como membro de um corpo profissional, qualquer educador tem um certo número de funções a executar e o seu comportamento não pode deixar de respeitar certos princípios de coerência no plano axiológico. A escolha e a aceitação de uma vida profissional no campo da educação exigem que o indivíduo tenha, explícita ou implicitamente uma certa imagem da instituição escolar e tenha refletido no papel da educação, do que é ser "bom" professor e no lugar da escola na sociedade. Se em termos muito gerais a escola prepara para a vida, por isso as relações entre escola e a vida devem ser objeto de uma reflexão por parte do educador.

3.2. Enquadramento Legal e Institucional

No que concerne à legislação existe um conjunto de orientações que regulamentam o EP, que vão desde os decretos-lei que balizam o sistema de ensino português aos regulamentos emitidos pela FADEUP. Outro aspeto de salvaguardar são as Normas Orientadoras do EP do ciclo de estudo conducente ao grau de Mestre em ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2011/2012).

Nesta lógica, a estrutura e funcionamento do EP é decorrente das orientações legais constantes no (I) Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março[1] e o

[1] Ministério da educação (2006). Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março. *Diário da Republica, 1ª Série A*, nº 60, p. 2242 – 2257.

Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro[2]; (II) o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP; (III) o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e (IV) o Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP.

Segundo o artigo 1º, do Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional [3] "*O EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos*" (p.2), e tem como objetivo, patente no artigo 2º[4], a *"integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*" (p.2).

Para que este objetivo seja cumprido, é necessário que sejam seguidas as atribuições exigidas ao PC, PO e estudante-estagiário (EE), descritas nos artigos 6º, 7º, 8º respetivamente, do Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional.

Contudo, para o Regulamento de EP ser operacional, conta com as orientações das Normas da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto[5]. Este documento está de acordo com o novo estatuto do EE e com o modelo do EP da FADEUP.

O complexo processo de ensino-aprendizagem, decorrente do EP obriga a uma *"tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação (….) de forma promover vivencias que*

[2] Ministério da Educação (2007). Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República, 1.ª Série,* n.º 38, pp. 1320-1328.

[3 e 4] Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2011-2012. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

[5] Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2011-2012. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

*conduzem ao desenvolvimento da competência profissional" (*p.2) [6]*,* sendo por isso importante, evidenciar cada área de desempenho cujas tarefas, papéis, funções e responsabilidades que o EE deverá procurar desenvolver. Como tal, a *Área 1* – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, abrange a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e tem como objetivo a elaboração de estratégias de intervenção, proporcionando "*com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF" (p.3)*. Relativamente às *Áreas 2 e 3* – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, têm como objetivo o sucesso educativo do professor na escola e na comunidade local, "*através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora" (p.6)*. Para isso, engloba todas as atividades não letivas, que vise uma integração na comunidade interna e externa do contexto escolar. Por último, a *Área 4* – Desenvolvimento Profissional*,* concerne todas as vivências relevantes na construção da competência e identidade profissional, com o objetivo de " (…) *Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência* (…) " (p.7).

Fazendo uma retrospetiva dos aspetos referidos anteriormente, todo o EP será regido por estas quatro áreas de desempenho, com o intuito do estudante-estagiário desenvolver conscientemente as suas competências profissionais, e " *(…) se tornar capaz de responder aos desafios e exigências da Profissão*" p.3.

3.3. Enquadramento Funcional

O EP é visto pela EE, como uma hipótese de crescer profissionalmente com o apoio da PC, da PO e de todos os outros professores da escola, no sentido de desenvolver um conjunto de competências mais sólidas, a crítica, a reflexão e a forma de responder aos desafios e exigências da profissão.

O EP *"entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor,*

[6] Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2011-2012. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar"(p.3) [7]. È importante que no EP coexista numa boa articulação entre a experiência e a formação teórica veiculada no contexto universitário, para que identifique um docente iniciante promotor de um ensino de qualidade, que reflita, analise e saiba justificar as suas escolhas em consonância com os critérios do profissionalismo e o conjunto das funções letivas, de organização e gestão, de investigação e cooperação.

A pluralidade de funções, a grande polivalência, obriga a um vaivém entre a teoria e a prática, que segundo Roldão (2007) a teoria é um saber produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar e a prática entende apenas como o saber fazer ou como o saber fazer, saber como se faz, e saber porque se faz, e entre a ação e a reflexão.

Nesta ligação entre a teoria e a prática, Sacristán (2000, p. 46), salienta a importância do Currículo - "*conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados (…) que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se opere as oportunas reacomodações*", como a possibilidade e forma de comunicação de ideias com a prática dos professores, dando-lhe espaço para desenvolver novas habilidades, relacionando-as com as conceções do conhecimento e da aprendizagem.

3.3.1. A Escola como instituição

A Escola como instituição leva-nos a pensar, nas funções sociais, de ensino e aprendizagem que nela se vivem, sendo vista pelo Elias (2008, p. 28), como uma organização com identidade própria e uma multidimensionalidade única, portadora de um "*universo político, social e cultural, que se diferencia das outras, em função dos seus atores, das suas histórias de vida e dos seus valores, da sua cultura e do seu clima*".

[7] *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2011-2012*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Na escola cada um tem o seu papel, encontrando-se todos integrados num grupo e ligado a outros, em rede. É um organismo social, numa interdependência orgânica das suas partes, sendo impossível modificar uma dessas partes sem afetar o conjunto. Esta complexidade de ligações decorre de posições e estatutos nos quais se inserem os professores e os alunos, através de aprendizagens, de normas e regras que definem os seus papéis (Sousa, 2010).

González (citado por Elias, 2008, p. 33), entende a Escola como uma organização que apresenta várias dimensões, nomeadamente: Estrutural (Estrutura organizativa e pedagógica), Relacional (relações interpessoais, comunicações informais e formais, dinâmicas micropolíticas), Valorativa (valores individuais, organizacionais, explícitos e implícitos), Contextual (contexto geral e específico), Processual (processos de tomada de decisão, estabelecimento de metas, planificação, etc) e Cultural (cultura organizativa).

É bastante importante ter a perceção da escola como uma instituição, comportando todas estas dimensões, para que assim possamos perspetivar uma melhoria do seu funcionamento.

Também outro aspeto muito importante para melhorar a Escola enquanto instituição, incidindo na qualidade de educação proporcionada aos alunos, é a construção de um modelo curricular aberto, que contemple as diversas áreas curriculares, os diferentes alunos e meios. Desta interação e relação entre os diversos atores da comunidade educativa podem nascer projetos inovadores e por isso é fundamental olhar para as escolas como locais de inovação e mudança (Elias, 2008).

O Agrupamento Vertical Clara de Resende é uma organização enquanto escola, uma vez que comporta todas as dimensões elencadas pelo González (citado por Elias, 2008, p. 33), reproduzidas seguidamente.

3.3.2. A escola e outros intervenientes

A Escola Secundária de Clara de Resende localiza-se na rua “O 1º de Janeiro”, na freguesia de Ramalde, na cidade do Porto.



Figura 1 – Agrupamento Clara de Resende

No seu espaço envolvente, num raio de um quilómetro podemos encontrar o Estádio do Bessa, a Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, o Holmes Place da Boavista, a escola de condução A Desportiva, a Delight, e habitações.

O atual *AVCR*, fundado no ano de 1949 com o nome de *Escola Técnica Elementar Clara de Resende*, tinha funções complementares à *Escola Comercial Filipa de Vilhena*. A sua fundação teve como objetivo primordial ministrar o *Ciclo Preparatório do Ensino Técnico*, destinado exclusivamente ao género feminino. [8]

No que respeita às atuais instalações, são as mesmas desde o ano letivo de 1959-1960. No ano de 1978 a instituição alterou a sua designação para *Escola Secundária Clara de Resende*. Contudo, esta formatação não se manteve durante muito tempo, adquirindo mais tarde a nomeação de *Escola Secundária com 3º Ciclo Clara de Resende*. Os cânones atuais foram atribuídos no ano letivo de 2004-2005, passando a ser *Sede do AVCR*, compreendendo assim a *Escola S/2,3 Clara de Resende* e a *Escola Básica do 1º Ciclo nº47* (atualmente designada por Escola Básica do 1º Ciclo João de Deus).[9]

[8 a 10] Consultado a 20 de Outubro de 2011 no site do Agrupamento Vertical Claro de Resende: http://www.clararesende.pt/agrupamento2.html

A escola dirigida pelo conselho geral e assembleia de escola. É constituída ainda pelo conselho administrativo, o corpo docente, auxiliares educativos e a comunidade discente. [10]

Relativamente às instalações, foram recentemente sujeitas a uma requalificação, e por isso considera-se que passou a usufruir de boas condições espaciais para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Compreende cerca de quarenta e oito salas de aula, encontrando-se entre elas, os laboratórios de Física e Química; Biologia; Oficina de Música; Oficina de Artes; Sala de Informática e Salas de Expressão Plástica e Dramática. Paralelamente, e no âmbito da área curricular de EF, contamos com um ginásio, onde está inserido um campo com medidas de Basquetebol, destinado exclusivamente à lecionação de modalidades indoor e sendo unicamente utilizado por uma turma de cada vez. O ginásio compreende, numa das suas paredes, espaldares, e acessos para uma arrecadação de material e dois balneários (um feminino e um masculino). Outro espaço destinado ao ramo da EF, encontra-se no exterior. Contempla, assim, um campo coberto de características polivalentes destinadas à prática de jogos desportivos coletivos, ténis e atletismo. Existe ainda duas pistas anexas de 50m e uma caixa de saltos, na lateral do campo coberto. Tal como no ginásio, este campo exterior é acoplado a balneários, sendo estes destinados a duas turmas e uma arrecadação de material.

Estas são condições de excelência para a prática da disciplina de EF, uma vez que cada turma tem o seu espaço de aula (definido pelo *roulement*), na ausência de boas condições atmosféricas, a aula é lecionada em meio campo exterior coberto (devido as suas grandes dimensões) e ainda está disponível a sala de expressão dramática, para trabalhar conteúdos como a dança, ginástica de solo e capacidade motoras condicionais.

Para a conceção do EP, a escola e as suas condições foram um fator preponderante para desenvolver as diversas competências em cada uma das áreas de desempenho, e cumprir com todas as atribuições exigidas ao

estudante-estagiário, patente no artigo 8º, do Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional.

No entanto, existiriam mais intervenientes importantes neste processo educativo. A professora cooperante, que segundo Albuquerque, Graça, e Januário (2005, p. 36), "*é um profissional que tem de responder a uma multiplicidade de tarefas (…) um conhecedor profundo da sua profissão, tanto nos aspetos didáticos como técnicos, pedagógicos e identitários"*, de tal forma, que ajudou a EE na integração no estabelecimento de ensino, na criação de hábitos de análise da sua própria prática, através de balanços/discussões no final de cada aula e da reflexão escrita individual, na conceção e construção de planeamentos anuais, unidades didáticas, planos de aula e nos diversos conteúdos de ensino e de avaliação. Toda a sua experiencia prática em contexto real de aula, que foi sido transmitida ao longo do ano, foi também um grande alicerce nesta aprendizagem.

O núcleo de estágio, pela união, entrega e disponibilidade para se ajudarem mutuamente. O facto de nos conhecermos, antes de iniciar o EP, facilitou o processo de conhecimento pessoal e fez com que a grande mais-valia do grupo, fosse a sinceridade. Este valor fez modificar comportamentos e atitudes, que poderia levar ao insucesso do EP e gera de um ótimo clima de trabalho.

A turma (8ºC), a matéria-prima da EE era constituída por 10 alunos do género feminino e 15 masculino, não existindo nenhum alunos com condicionantes na prática da aula de EF. Em geral, são amantes da disciplina de EF, têm hábitos desportivos, uma vivência escolar sem reprovações. Devido à dimensão da turma, criaram-se alguns desafios à EE, no que concerne ao controlo da disciplina, à gestão do tempo de aula, a utilização de técnicas de instrução e consequentemente na emissão de *feedback(s)*, importantes para o seu crescimento profissional e pessoal.



Figura 2 – Turma 8ºC

Quanto ao grupo de EF, este era constituído por 8 elementos (5 professores de 3º ciclo e secundário e 2 professores de 2º ciclo). A relação interpessoal não era positiva, dificultando uma integração e a identificação da NE. As reuniões eram pautadas por diversas divergências de opiniões, a não-aceitação das mesmas e falta de união do grupo, trabalhando cada um por si, para um objetivo que é comum (melhorar o ensino de educação física). Apesar de tudo, foram experiências positivas, no sentido, da gestão de conflitos e de como não trabalhar em grupo, quando futuramente trabalhar com grupos de características semelhantes.

Por último e não menos importante, o papel da PO. Demonstrou sempre disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida. Foi também incansável na passagem de conhecimentos sobre o processo de investigação-ação e na constante abordagem sobre a experiência vivida durante o EP.

Todas estas pessoas e a organização que acolheram a EE, contribuíram de forma particular e imprescindível para o seu crescimento profissional.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A realização do estágio profissional é mais um caminho percorrido em direção à competência profissional, através da construção e do fortalecimento de estratégias e de metodologias que acredito que serão importantes ferramentas para o meu desempenho docente.

Caminhei investigando, refletindo e atuando, de forma a aprender e compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem e defini objetivos específicos em cada uma das áreas, procurando reduzir as dificuldades e ampliar as minhas potencialidades.

4.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Primeiro Contato com Contexto escolar

O primeiro contato com a escola Clara de Resende aconteceu no dia 1 de Setembro de 2011. Colocada em primeira opção, devido às boas referências de antigos alunos e estagiários, pela acessibilidade e por ter todos os anos de escolaridade, as ilações retiradas não podiam ser mais positivas. Contudo, o acolhimento feito pelo corpo administrativo foi um pouco conturbado pelo fato de ninguém estar a aguardar o aparecimento dos EE, naquele dia. Houve por isso, falta de informação sobre os procedimentos de apresentação, e sobre a PC.

Neste sentido, os primeiros sinais eram de desorganização, o que me deixou um pouco expectante sobre o início do ano letivo.

O contato com a PC, surgiu um pouco mais tarde. Este foi preponderante para conhecer e compreender todo o historial da escola, e apaziguar a ansiedade e a expectativa sobre o início do ano.

Qualquer escola em remodelações cria, não propositadamente, algumas dificuldades, mas consequentemente, também tem vantagens.

O meu EP, ao contrário de muitos outros colegas EE, que foram logo confrontados com a turma e com todas as implicações inerentes à planificação e lecionação, iniciou-se de forma um pouco diferente e tardiamente, fruto do término das obras de requalificação em vigor no estabelecimento de ensino

onde decorreu a minha PES. Este foi um fator que inicialmente me suscitou algumas reservas, uma vez que esta situação, prevista apenas para o 1º Período, faria com que a nossa atividade se adaptasse em função das limitações de recursos, principalmente de ordem espacial e temporal. Desde logo, instalaram-se em mim preocupações acrescidas, levando-me a questionar se estaria à altura de liderar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que permitisse aos alunos retirar o maior proveito do mesmo, uma vez que este processo exigiria de mim uma certa dose de criatividade e de alguma improvisação no modo de utilização dos recursos. Exemplo disso, foram as aulas de Ginástica de solo numa sala de expressão dramática " (…) *uma vez que o ginásio está indisponível, tínhamos duas opções: ou dávamos aula noutro espaço ou não existiria aula de educação física nesse período. Optamos por lecionar ginástica na sala de Expressão Dramática (ED), levando para lá três colchões. É importante que os alunos não fiquem sem aulas de educação física, mas sim que beneficiem sempre do ensino dos conteúdos desportivos, nem que seja por 30"*[11].

No entanto, acabei por tentar encarar esta situação de forma oposta, e ver este facto, não como uma contrariedade, mas sim como um desafio ainda maior, que me conduziria a uma aprendizagem mais alargada e enriquecedora e me dotaria de capacidades para superar os desafios surgidos neste percurso.

Outro fator, consequência do começo tardio das aulas de EF, foi o contato com a turma.

Durante este período inicial de cerca de um mês, fui confrontada com a necessidade de realização de tarefas mais centradas na área do planeamento, o que acabo por considerar que teve as suas vantagens, devido à possibilidade de me debruçar nestas questões de uma forma mais isolada e concentrada. Como tal, permitiu-me realizar uma análise e desenvolver um conhecimento mais exaustivo de toda a documentação existente, importante para este processo, como são os casos do Programa Nacional de EF, do Projeto Educativo do AVCR, do Projeto Curricular de Agrupamento, bem como do Regulamento Interno e Regulamento de EF.

[11] Retirado da Reflexão de aula nº 4, no dia 16 de Novembro de 2011.

Para além disso, este adiamento das atividades letivas trouxe mais contato com o contexto escolar, através das reuniões entre a PC e o NE, no sentido de tornar a nossa integração no contexto do EP mais facilitada e natural e também na estruturação do planeamento do ano letivo. Na minha perspetiva, este período foi de grande volume de trabalho, mas também bastante importante, acabando por servir para desenvolver várias valências, como a coesão do NE, a relação próxima e de partilha entre o EE e a PC, e a relação entre o NE e todo o Corpo docente do AVCR. Julgo que esta base de relações que se construiu desde o início, dotou cada um dos EE de um maior à-vontade na sua ação dentro do ambiente escolar.

Apesar de já possuir alguma experiencia (pouca) proveniente da prática do treino, tinha consciência de que eram realidades totalmente destintas, uma vez que no treino espera-se que os atletas estejam predispostos, isto é, com uma boa "dose " de motivação a aumentar e potenciar as suas capacidades em prol de um melhor rendimento; Já na escola, os alunos têm pouca relação com a matéria de ensino, o que se traduz numa falta de motivação para a prática, sendo por isso nosso dever contrariar este fato, ajudá-los a desenvolver as suas capacidades e incutir-lhes a prática desportiva, isto é, legitimar a disciplina de EF, como refere Bento (2003).

Assim sendo, nestes casos torna-se mais difícil a tarefa, cabendo ao professor desenvolver estratégias que levem os alunos a gostarem da matéria de ensino e a se predisporem para a prática. Este é um fato, que me suscitou algumas dúvidas sobre se tinha ou não capacidades para o desenvolvimento desta tarefa.

Nesta primeira instância, o idealizado não foi de encontro ao encontrado, contudo revelou-se bastante positivo para todo este processo de ensino-aprendizagem, decorrente no EP.

4.1.2. A Importância de Planear

Bento (2003, p. 57) considera o planeamento uma tarefa complexa, realizada pelo professor, devido à necessidade de ter um ordenamento metodológico. Ele apresenta a ideia de que os trabalhos de planeamento " (…)

relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta “, assumindo-se como elo de ligação.

Neste sentido, à planificação deve coexistir um processo unitário, racional e complexo, onde se procure dar forma à realização do ensino, com esta simbiose entre os programas e os documentos de planificação. Assim sendo, o professor não se pode limitar à preparação e realização direta das aulas em função das informações retiradas dos programas (Bento, 2003).

De um modo global, é necessário que o professor assuma um papel ativo na planificação do processo educativo, de forma a o conduzir no sentido de uma atuação decisiva na realização do programa.

Planificar foi parte integrante e fundamental no decorrer do EP. A minha preocupação passou por delinear toda a minha ação de modo antecipado, em função dos objetivos que se pretendia atingir (descritos na Planificação Anual do 8º Ano 2011/2012) e dos métodos a utilizar para alcançar esses mesmos objetivos. Numa primeira fase, este processo acabou por se verificar demasiado extenso e necessitado de várias horas de trabalho, perante tantas indicações. Por isso, tornou-se necessário a revisão de toda a informação, de modo a que ação de planificar estivesse confinada àquilo que é essencial.

Esta capacidade de concentrar no essencial, para Bento (2003), é pautada por alguns princípios de planeamento: (I) centrar as suas exigências de conteúdo no trabalho pedagógico, para que esse trabalho seja contextualizado e sustentado naquilo que se pretende realmente ensinar; (II) deve ser vista como uma ferramenta para rentabilizar o tempo de ensino, na busca de um processo mais eficaz; (III) a adequação de métodos e meios de ensino deve ser definida de modo a garantir o sucesso; (IV) a elaboração deste processo deve procurar alcançar o nível de aprendizagem mais alto possível.

Apesar de ter tentando reger-me por estes princípios, nem sempre foram possíveis de serem concretizados, fruto da inexperiência na elaboração de uma tarefa desta ordem. Durante todo o EP, valorizei sempre um trabalho sustentado no conteúdo, com intenção de potenciar a aprendizagem, mas nem sempre consegui concretizar esta procura do “nível mais elevado”, principalmente numa fase inicial, em que a rentabilização do tempo foi difícil e

devido à falta de métodos e meios de ensino adequados. A evolução/experiencia ao longo do ano letivo foi decisiva para conseguir planear de forma mais eficaz.

Também com o decorrer do estágio fui aumentando o meu conhecimento sobre os alunos, um domínio e capacidade de tomada de decisão mais rápida e alargada, ajudando-me na rentabilização do tempo e eficácia do ensino e também na escolha e concretização de diferentes métodos de ensino.

Para além disso, o facto de ir conhecendo as particularidades do contexto, tornou-me gradualmente mais capaz de dar resposta face às necessidades emergentes, adequando de forma mais exata os objetivos às capacidades dos alunos e proporcionando uma aprendizagem mais rica e eficaz.

"*A lógica da realização progressiva de ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu carater processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor"* (Bento, 2003. p. 59). O mesmo autor destaca 3 níveis de planeamento, que são elaborados com via ao aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino.

Deste modo, o **planeamento anual** segundo Bento (2003, p.59) é "*um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas*", por isso é que surge como o primeiro nível de planeamento a ser construído, no qual se procurou definir as orientações gerais de todo o processo de ensino, tendo como principais referencias para a formulação de objetivos as indicações programáticas existentes nos documentos centrais e locais normativos à disposição. Este tipo de planeamento, não foi desenvolvido pelo NE, uma vez que são documentos já existentes de anos anteriores, que são apenas revistos e alterados consoante as condições concretas da escola (naquele ano letivo). No entanto, desenvolvi um planeamento anual de turma, de acordo com o *roulement* definido, os *recursos materiais* existentes e a *extensão dos conteúdos*. Esta articulação foi complicada principalmente no 1º Período, devido à funcionalidade dos espaços para a prática de ensino estar condicionada. Mas que a experiencia da PC ajudou no colmatar desta situação e na realização da tarefa.

Este planeamento foi analisado no final de cada período e reajustado, uma vez que indicava o número de aulas para cada matéria de ensino, o espaço a utilizar, a duração da aula e o dia em que se iria realizar. Estes são pontos importantes para a construção do nível dois do planeamento - Unidade Didática (UD) – e do nível três - no Plano de Aula (PA).

De forma a dar continuidade à logica de ensino, o nível de planeamento seguinte é a UD que Bento (2003, p.60) afirma "*representar um parte de matéria pressente no plano anual*" e que *"a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos*". Para a UD foi adotado o Modelo de Estruturas de Conhecimento (Vickers, 1990), que se assumiu como uma ferramenta de externa importância e utilidade, pelo fato de concentrar toda a informação essencial inerente à matéria de ensino.

Seguindo este modelo, foi-me possível sistematizar toda a minha atividade ao longo de cada unidade, tendo à minha disposição todas as informações relativas à sequência metodológica da matéria, à organização das atividades, o nível de desenvolvimento dos alunos, os objetivos a alcançar, que serviram de base para a concretização do nível mais específico de Planeamento, os Planos de Aula (PA).

Numa primeira fase, antes de planear a UD, passava por uma análise dos alunos na modalidade em questão, de forma a poder realizar a extensão e sequência dos conteúdos, isto é, tomar decisões acerca de o que ensinar e de que forma. Por último, aplicar tudo o planeamento, refletindo todas as aulas sobre a metodologia de ensino, de forma a melhor gradualmente a sua qualidade.

No terceiro nível de planeamento, é PA que Bento (2003, p.152) afirma "*ser um planeamento a curto prazo*", mas que não deixa de ter menos importância, pois " *as boas aulas exigem uma boa preparação (…) pois trata-se da convergência entre o pensamento e a ação do professo*r".

Ao longo do estágio foi adotado um plano de aula com os seguintes pontos: conteúdos a trabalhar, situações de aprendizagem/organização didático-metodológica e componentes críticas, para qualquer fase da aula (inicial, fundamental e final), com os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, de forma a possibilitar aos alunos tempo elevados de prática, e situações de aprendizagem que permitissem atingir os objetivos postulados no Modelo de Estrutura de Conhecimento. Bento (2003) dita que existem numerosas propostas de esquema de aula, no sentido de que cada professor possa construir a sua aula.

Este documento tratou-se de um orientador na prática da aula, apresentando um boa flexibilidade de adaptação, pela necessidade de reajustar o planeamento às necessidades dos alunos ou a qualquer imprevisto surgido.

Tal como todos os outros planeamentos elaborados sobre o processo de ensino-aprendizagem, também o PA, após concretização era alvo de análise com a PC, no sentido de conseguir criar melhores condições de aprendizagem aos alunos.

Ao longo do tempo, julgo que o fator mais importante para a minha evolução no âmbito do planeamento se centrou no entendimento do próprio processo. Penso que o ter consciência de que o planeamento apenas traça as linhas gerais de atuação mas que estas estão sempre condicionadas pelo contexto real de ensino, me fez evoluir na ação durante a prática.

Se numa fase inicial, tanto o processo de planeamento de UD, como do PA se caracterizam pelo excesso de informação e de tempo; com a experiencia, fui –me cingindo à informação mais essencial, que me garantisse o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tornando-se num processo mais rápido e fluido.

4.1.3. A Disciplina (Controlo de Turma) e Clima de Aprendizagem

Siedentop (1991) afirma que uma disciplina e gestão efetiva da turma permitem criar oportunidades de aprendizagem, cabendo ao professor saber

aproveitar essa possibilidade, rentabilizando-a através do desenvolvimento de tarefas que lhe permitem atingir os objetivos a que se propõe.

O mesmo autor, reforça a ideia de que a gestão e disciplina da turma se estabelecem como pré-condições necessárias para que possa ocorrer uma aprendizagem, embora não garantam por si próprias a eficácia da aprendizagem.

Neste sentido, quanto mais cedo o professor conseguir assegurar que estas condições são alcançadas, mais hipóteses terá o de desenvolver um trabalho efetivo.

Rink (1992) refere ainda que as principais responsabilidades do professor passam pela apresentação aos alunos de conteúdos de ensino apropriados e desafiadores, pelo desenvolvimento e manutenção de um ambiente conducente à sua aprendizagem, e pelo fomento de níveis crescentes de autodisciplina nos seus alunos.

Todas estas ideias transmitem a importância que está inerente ao controlo da turma, pelo que este deve ser um assunto que deve ser focado desde uma fase inicial do processo de ensino aprendizagem.

Tendo esta consciência, procurei desde logo implementar algumas regras de conduta, para assegurar um bom clima de aula, como: (I) disporem de 5’ minutos para equipar, iniciando a chamada ao segundo toque; (II) estarem em silêncio enquanto o professor fala; (III) entrarem no ginásio só quando o professor chegar; (IV) sentarem em frente ao professor para a chamada; (V) trazerem equipamento adequado para a aula; (VI) não usarem adereços.

As minhas principais preocupações, numa fase inicial do ano, passaram por reforçar constantemente o cumprimento das regras, nomeadamente no que diz respeito ao uso de adereços, do respeitar do segundo toque e da “palavra” da professora.

Atendendo às características que a turma manifestou no início, retratadas na generalidade, pela falta de maturidade, levando a aula de EF na brincadeira. Por isso, senti a necessidade de adotar um estilo diretivo, onde a figura do professor assumia um papel central na regulação dos comportamentos dos alunos.

A turma teve uma boa aceitação das regras, que foram transformadas em rotinas, contudo, outros problemas foram surgindo, tais como:

1. Nos momentos de instrução a existência de conversas paralelas;
2. Ter vários alunos sem fazer aula, sem justificação;
3. Falta de capacidade de organização e autonomia da parte dos alunos, que condicionava a dinâmica dos exercícios e da própria aula;

Tendo identificado estes problemas, optei inicialmente por desenvolver fases de diálogo com os alunos, principalmente no começo da aula, numa tentativa de os responsabilizar pelos seus próprios atos e consciencializa-los que estes se iriam refletir futuramente no seu desempenho e aproveitamento. Este tipo de abordagem não resultou e após análise e reflexão com a PC, optei por definir uma estratégia para cada um dos problemas.

Quanto ao problema 1, o diálogo continuou a ser utilizado, paralelamente a estratégias como colocar os alunos de costas para as outras aulas, sentados de frente para mim, e dar uma instrução curta e concisa. Estes foram os meios utilizados para captar a atenção dos alunos.

Relativamente à segunda dificuldade, a estratégia imposta e que rapidamente sortiu efeito, foi a de atribuir a cada um tarefas como relatórios de aulas ou trabalhos sobre a matéria.

Por último, no problema 3, a solução passou por inicialmente ser eu a ter uma ação mais diretiva, conduzindo o desenvolvimento das tarefas e posteriormente ir exigindo deles maior organização e autonomia através dos exercícios propostos.

A gestão e controlo da disciplina não foram o problema cerne da turma, uma vez que praticamente todos os alunos corresponderam de forma positiva a estas intervenções, ajudando à criação de um o clima da aula positiva. Contudo, existiram os alunos que não corresponderam e por isso a decisão de implementar estas estratégias, de forma a evitar ocorrências sistemáticas ou agravamento, indo de encontro com Siedentop (1991) quando diz que o alcance de um nível efetivo de disciplina passa, na maioria dos casos, pela adoção de estratégias pró-ativas, em que mais importante que repreender os

comportamentos indesejados, o professor deve procurar evitar a sua ocorrência.

Deste modo, a principal estratégia levada a cabo nesse sentido foi, nos momentos de dispor a turma para a realização das tarefas, separar os alunos mais "problemáticos", o que atenuou alguns comportamentos e aumentou o nível de desempenho desses alunos.

Tendo consciência de que é tarefa do professor encontrar estratégias que levem a que os alunos desenvolvam vontade de aprender e de se tornar sujeitos ativos no processo de ensino, senti-me incapaz de contornar algumas situações, levando-me por vezes a sentir uma grande desmotivação: *"Saí da aula triste comigo, por não ter consigo resolver rapidamente as situações de indisciplina (…). Nesta aula tenho consciência que não consegui criar um bom clima de aprendizagem".*[12]

Embora em algumas fases tenha sentido que este tipo de situação suscitou em mim alguma desmotivação e desalento, tenho a noção que todos os problemas de indisciplina foram bem resolvidos, e que foi importante passar por esta aprendizagem para perceber a necessidade de estabelecer um bom clima de aula. Também fiquei a perceber, na minha perspetiva de forma tardia, que os comportamentos vão-se alterando progressivamente. Estes devem ser procurados, inicialmente, por intermédio de uma postura mais autoritária, e após as respostas dos alunos, ao longo do tempo, assumir-se uma postura mais liberal, mas promotora da responsabilidade dos alunos (Rink, 1992).

Em suma, ficou patente que esta dimensão pedagógica, é fulcral para a existência de um bom clima de aprendizagem e que depende também mas não só, da pro-atividade do professor em determinar estratégias e na forma como organiza e gere toda a sua aula.

De forma a compreender melhor a ocorrência de comportamentos inapropriados nas aulas, foi realizado um estudo de investigação-ação neste âmbito.

[12] Retirado da Reflexão de aula nº 44 e 45, no dia 9 de Março de 2012

4.1.4. O estudo de investigação-ação "Comportamentos inapropriados na disciplina de Educação Física - Comparação entre um desporto coletivo e individual"

Resumo

A indisciplina é um problema com que o professor se depara constantemente, sendo um tema bastante atual e pertinente (Rosado,1990). A presente investigação tem como propósito central analisar os comportamentos de indisciplina dos alunos em aulas de Educação Física. Neste âmbito, pretende-se, especificamente, comparar os comportamentos adotados numa modalidade coletiva (voleibol) com os de uma individual (atletismo), verificando onde existe maior possibilidade de ocorrência de atitudes inadequadas por parte dos alunos. O estudo foi realizado com turma de 7º ano no Agrupamento Vertical Clara de Resende, através da aplicação de um Sistema de Observação de Comportamento Inapropriados (Sarmento, 1993) que comtempla 4 dimensões (*Comportamentos dirigidos à Atividade; Comportamentos dos Alunos Dispensados; Comportamento aos dirigidos aos Colegas; Comportamentos dirigidos ao Professor*) e dezasseis categorias, representando alguns dos comportamentos inapropriados. A recolha de dados foi realizada em dois ciclos de investigação-ação. O primeiro ciclo contemplou três sessões de 45' e o segundo ciclo apenas uma sessão de 45', com o propósito de verificar alterações em ambas as modalidades. Após a organização dos dados tabelas em quadros por aula e contagem do número de frequências absolutas e relativas, foram feitas comparações entre ciclos de investigação-ação e entre as modalidades escolhidas. Os resultados obtidos mostraram uma redução da frequência de comportamentos inapropriados em todas as dimensões, do primeiro ciclo de investigação para o segundo. Quanto às modalidades, a única diferença visível é na [dimensão da] atividade, nomeadamente, na ordem das categorias de maior frequência de comportamentos inapropriados.

Deste modo, esta investigação-ação forneceu à Estudante-Estagiária a possibilidade de melhorar a sua atuação, através da reflexão dos resultados obtidos e, consequentemente, conseguir uma diminuição de comportamentos de inapropriados.

.

PALAVRAS-CHAVES: COMPORTAMENTOS INAPROPRIADOS; INVESTIGAÇÃO-AÇÃO; REFLEXÃO.

Introdução

O Estágio Profissional (EP) confronta o Estudante Estagiário (EE) com uma pluralidade de funções, orientada ao longo do ano letivo para uma investigação sobre a ação sustentada numa reflexão e cuja natureza obriga a um constante vaivém entre a teoria e prática.

Neste sentido, necessita desenvolver e revelar as suas competências em 4 áreas: ***Área 1*** – *Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem*; ***Áreas 2 e 3*** – *Participação na Escola e Relações com a Comunidade;* e ***Área 4*** – *Desenvolvimento Profissional*), advindo também delas dificuldades, que serão ultrapassadas com a reflexão, antes, durante e após cada intervenção.

Segundo Alarcão (1996) é necessário adquirir um saber-fazer sólido, durante a formação inicial e durante o EP, de modo a permitir a atuação inteligente e criativa em diversos contextos, de acordo com a realizada encontrada.

Este permanente diálogo com a realidade, a que se refere a autora, é a reflexão. Este conceito surge associado segundo Oliveira e Serrazina (2002) ao modo como se lida com os problemas da prática profissional, à abertura de novas ideias e a construção e concretização de soluções. Desta forma, o processo reflexivo, caracteriza-se pelo vaivém entre acontecer e compreender na procura de significados das experiencias vividas.

Com base no processo acima referido, o *EE* apercebe-se efetivamente em que *Áreas* tem mais dificuldades, e como tal, necessita de procurar estratégias que levem à superação.

Na presente investigação, o tema estudo não advém da dificuldade de atuação da própria EE mas a de um colega no que reporta a controlo da disciplina. Esta necessidade surgiu após várias observações realizadas durante o início da prática pedagógica, momento este, em que a EE ainda não tinha começado a lecionar a sua turma. Contudo, este estudo contribuiu muito, não só para ajudar o seu colega EE, mas para avaliar os comportamentos dos seus alunos e atuar, no sentido de manter a disciplina e melhorar a sua atividade quanto professora. Deste modo, o problema enquadra-se na *Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem*, mais especificamente no âmbito da *Realização da Prática*.

Para Sarmento (1993, p. 4), a disciplina "*não é só o resultado da eficaz aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas é também o resultado da organização e gestão da atividade, da competência com que é aplicada e também do clima relacional em vigor."*

Neste sentido, o Sistema de Observação de Comportamentos Inapropriados estuda 4 dimensões e 16 categorias de análise representando alguns dos comportamentos indisciplinares mais frequentes dos alunos. Este tipo de registo ajudará a retirar algumas ilações da qualidade da aula. Nesta medida, há necessidade do professor investigar a sua própria prática, para melhorar continuadamente.

Nesta medida, a presente investigação despontou-se com vista à descrição dos comportamentos de indisciplina num desporto coletivo e individual numa turma do ano de escolaridade Y orientada por um EE. Para este feito ser alcançado, a metodologia adotada foi a *Investigação-Ação* -uma*" ferramenta para resolver os problemas experienciados na prática pelas pessoas durante a sua atividade profissional ou privada"*[13]

Seguindo a mesma linha de pensamento, a presente investigação-ação estrutura-se da seguinte forma: (I) uma revisão de literatura com principais temas (*disciplina, indisciplina/comportamento inapropriados* e estudos realizados neste âmbito); (II) uma metodologia que abordo do grupo de estudo, dos instrumentos de recolha de dados, dos métodos de análise de dados; (II) uma apresentação e discussão de resultados por confronto com os estudos já realizados; e por fim (IV) as conclusões centrais do estudo, estando também evidente, as suas limitações e sugestões para futuras linhas de pesquisa nesta área.

[13]Powerpoint do Seminário de Estágio Profissional, dia 6 de Fevereiro de 2012 – "A investigação ação como instrumento de melhoria das práticas profissionais em contexto escola".

Revisão da literatura

A problemática da indisciplina em Educação Física e em Desporto tem sido objeto de estudo, no entanto, segundo o depoimento de vários autores (Brito 1989; Mendes, 1995; Rosado & Marques, 1999), os trabalhos de investigação nesta área têm sido escassos.

Sendo a "indisciplina" o tema central do presente estudo, é importante referir que esta palavra provém da antítese de "disciplina". Disciplina é um termo de origem latina e portadora de várias conotações, normalmente relacionadas com a regra de conduta e obediência a essa mesma regra (Oliveira, 1993). Quando tal não acontece, surge a indisciplina, a quebra de regras explícitas e implícitas no código de conduta, orientado por valores individuais e coletivos (Mendes, 1995). Segundo o mesmo autor, a grande preocupação com a disciplina, não se deve simplesmente ao fato da existência de comportamentos inapropriados na sala de aula, mas por este poder ser um elemento perturbador na aprendizagem dos alunos. Por este motivo, há muito que este tema constitui uma preocupação para os professores, no ensino da EF (Brito, 1989). Este último autor considera os incidentes provocados por alunos no decorrer das atividades pedagógicas, sem serem desejados pelo professor, como atos de indisciplina. Este conceito está ligado à regra e ao seu cumprimento, e consequentemente às violações da regra e castigos associados. Estes atos de indisciplina, surgem na linguagem pedagógica, por influência anglo-saxónica, como "comportamentos inapropriados". Para o autor, este parece-lhe o termo mais adequado, porque a expressão "indisciplina" acarreta carga negativa, quando a sua definição é estabelecida por cada professor.

A este respeito e, segundo o mesmo autor, a literatura distingue os comportamentos inapropriados em dois grupos:

- Comportamentos fora-da-tarefa – são de pequena gravidade e não perturbam as atividades da aula.
- Comportamentos desviantes – são de maior gravidade, onde os alunos exibem comportamentos de natureza antissocial e/ou interruptores das atividades da classe.

Para alguns autores (ex. Rosado & Januário, 1999; Rosado & Marques, 1999), existem razões para estes comportamentos inapropriados. Tal como, a heterogeneidade das turmas, no sentido, da diversidade dos extratos sociais, das culturas aí representadas e, consequentemente, das diferentes formas de interpretar a informação dada pelos meios que, determinam conceções disciplinares diferenciadas, que não estão suficientemente caracterizadas e não são do conhecimento do professor.

Nesta medida, Siedentop (1991), grande especialista na área da EF, reporta-se à disciplina como uma ferramenta que o professor tem ao seu alcance para atingir os objetivos: a transmissão de conteúdos e promoção de aprendizagens significativas. Todavia, enfatiza que não devemos ter ilusões, pois, hoje em dia, é realmente difícil desenvolver e manter a disciplina nas aulas. Para ele, a principal ideia a reter na definição de disciplina, é o desenvolvimento e a manutenção de comportamento apropriados, ou seja, de comportamentos que são compatíveis com os objetivos educativos de determinada matéria de ensino, numa dada situação, ou num determinado contexto.

As aulas de EF, apresentam-se no contexto escolar, com um espaço de aula muito amplo, grande possibilidade de contactos físicos e interações frequentes, os alunos não têm lugares fixos mas sim, possibilidade de circulação, conferindo-lhe de forma inequívoca, uma especificidade em relação às outras disciplinas escolares (Mendes, 1995). Estas características poderão ser consideradas como desvantagens da área disciplinar de EF, quando se fala em gestão dos comportamentos de indisciplina, pois o conceito de ordem e disciplina não se compadecem com a passividade ou ausência de empenhamento.

Dentro desta problemática, destaco três trabalhos de investigação realizados por Mendes (1995), Rosado e Marques (1999) e Mónica, Pereira, Carmesim, Mouzinho, Coutinho e Rodrigues (1999).

O estudo de Mendes (1995), analisa as situações de indisciplina em aulas de Educação Física, em função do tipo de objetivos e da natureza da matéria. As variáveis independentes são a natureza conteúdos (desportos individuais-Atletismo e desportos coletivos - basquetebol) e dois tipos de objetivos:

- *DisciplinaryMastery/Learningprocess* (DM/LP): os Professores colocam a ênfase nos objetivos tradicionais da Educação Física: aquisição de *Skills* (habilidades) técnicos/condição física;
- EcologicalIntegration/Social Reconstruction (EI/SR): Os professores propõem objetivos de aprendizagem relacionados com a interação social e cooperação.

A variável dependente do estudo é o Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina (SOCI) definidos pelo Sarmento (1990), que contêm como parâmetros, quatro dimensões (**Atividade, Alunos dispensados, Professor e Colegas)** e dezasseis categorias, representando alguns dos comportamentos inapropriados.

O autor obteve, através de filmagens relativas a aulas de 50' (o estudo não revela o número de aulas observadas em cada modalidade), a 16 professores e respetivas turmas do 6ºano de escolaridade do Ensino Básico, de acordo com as dimensões do SOCI, um total de 1136 comportamentos de indisciplina, no conjunto das duas modalidades. Quanto à natureza dos conteúdos, os comportamentos fora da tarefa (atividade) registam o maior número de incidentes indisciplinar, em ambas as modalidades, seguindo-se o comportamento agressivo para com os colegas.

No desporto coletivo (basquetebol), existem diversas categorias relevantes. Na dimensão **Colegas**, a categoria com maior frequência registada é **Golpe ou Pancada** (19,5%). Segundo o autor, face ao total, 1 em cada 5 comportamentos indisciplinados do aluno é um ato violento sobre um colega. Quanto à dimensão **Atividade**, a categoria **Modificação da Atividade** (16,5%), com 107 ocorrências, parece significar que as tarefas/progressões pedagógicas propostas pelo professor podem não ser as mais adequadas, levando à desmotivação, ou que a duração prevista para os exercícios propostos, prolonga-se para além dos limites temporais dos alunos. Ainda nesta dimensão a categoria **Barulho com o Equipamento** (17,20%) e **Desrespeito pelo Material** (11,1%), obtiveram resultados muito próximos. Na dimensão **Professor**, a categoria **Recusa de Obediência**, com 16,2%, obteve o maior número de comportamentos indisciplinares.

No atletismo, obtiveram-se resultados semelhantes. A dimensão **Colegas** e categoria **Golpe ou Pancada**, regista 25,75% dos comportamentos de indisciplina e a dimensão **Atividade** e categoria **Modificação da Atividade,** 18,5%, podendo concluir que as progressões pedagógicas não são apropriadas nem nos desportos coletivos, como nos individuais.

Nesta modalidade individual, destaca-se ainda a dimensão **Alunos Dispensados,** na categoria **Perturbação Diversa**, compreendendo 24,8% do total dos comportamentos de indisciplina. Nesta categoria, os fenómenos de indisciplina, crescem em função dos alunos dispensados, mas também devido ao professor colocar os alunos próximos do material desportivo, ou do local onde decorre a actividade, sem atribuir nenhuma tarefa.

Na comparação dos comportamentos de indisciplina em função das modalidades desportivas consideradas, não se verificaram diferenças significativas, quer globalmente, quer nas diferentes dimensões do SOCI, exceto na dimensão **Atividade**, nomeadamente nas categorias **Barulho com o Materia**l e **Desrespeito pelo Material.** Estes resultados sustentam que no basquetebol a utilização de diversos grupos (trabalho por estações), patente nas aulas filmadas, pressupõe do professor maior cuidado na preparação da aula e, consequentemente, um domínio acrescido das técnicas de gestão e controlo da sala aula, apresentando uma menor continuidade da aula, constante partilha de material, originando maior probabilidade de comportamentos de indisciplina. Na modalidade de atletismo, isto não se verifica, pois o aluno trabalha individualmente, sem grande partilha de material, resultando na diferença de resultados na dimensão **Atividade**.

A análise dos comportamentos de indisciplina, a partir da comparação entre os dois tipos de objetivos, não se revelou estatisticamente significativa, no entanto, a forma como os comportamentos se distribuem pelas diferentes dimensões do SOCI, tem diferenças significativas entre os professores que sustentam a aquisição de *skills* e os que defendem a cooperação/interação social (Mendes, 1995).

Outros autores, Rosado e Marques (1999), realizaram um estudo sobre a indisciplina na Educação Física, mas em função do ano de escolaridade e do

nível dos alunos na mesma. A observação de um conjunto de 36 sessões de EF do 2º ciclo do Ensino Básico, num perfil global dos estudantes, independentemente do ano e do nível, encontrou uma média de 17,8% comportamentos de indisciplina por aula, em que a maior parte são dirigidos para as **Atividades**, depois para os **Colegas** e muito menos frequentes para o **Professor**. Estes resultados vão de encontro ao estudo feito por Mendes (1995). Os **alunos dispensados** são também um foco importante de indisciplina, sendo a terceira dimensão a ter mais registos de comportamento de indisciplina.

Ainda neste estudo, concluíram que os comportamentos de indisciplina, estão relacionados tanto com o ano de escolaridade, como com o nível dos alunos na disciplina. Neste âmbito, parece que quanto maior for o nível de prática e mais avançado o ano, maior a taxa de comportamentos de indisciplina, embora não se tenha encontrado uma interação sistemática entra as varáveis dependentes (Rosado & Marques, 1999).

Com conclusões semelhantes, temos também o estudo de Mónica, Pereira,Carmesim, Mouzinho, Coutinho e Rodrigues (1999), que se centrou nos comportamentos inapropriados dos alunos e nas correspondentes reações dos professores em aulas de Educação Física em dois contextos diferentes (ensino estatal e privado). Durante 50 aulas do 3º Ciclo do Ensino Básico, de 22 professores, em 6 escolas. Procuravam a resposta a três perguntas:

- "Quais os principais comportamentos de indisciplina dos alunos em aulas de Educação Física no 3º Ciclo do Ensino Básico?"
- "Qual a relação entre os comportamentos de indisciplina e as variáveis de contexto? Será que o nível socioeconómico dos alunos nos dois contextos escolares terá influências nos resultados?"
- "Qual o tipo de intervenção do professor de Educação Física relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos? Será que atuam do mesmo modo em contextos diferentes?"

Quanto à primeira questão, a conclusão foi que os comportamentos inapropriados são mais elevados nos dois contextos quando dirigidos para a atividade, tendo a maior percentagem a categoria **Modificação da Atividade**

(25,7% no ensino estatal e 22,5% no ensino particular), confirmando que são os comportamentos do tipo fora da tarefa e não os comportamentos de desvio que dominam nas aulas de Educação Física, tanto do 2º ciclo como do 3º ciclo.

Da relação entre os comportamentos de indisciplina e as variáveis de contexto, verificaram que nas escolas o número de incidentes fora de 288 e nos colégios de 80, sugerindo que uma má gestão da instituição é um fator relevante na existência de comportamentos inapropriados, pois segundo o delegado de grupo dos colégios, este tipo de estabelecimento permite a uniformidade de critérios de atuação dos professores e dos órgãos de gestão, existindo uma maior preocupação de informar constantemente os encarregados de educação sobre os problemas dos seus educandos.

Quanto ao nível socioeconómico, o ensino estatal, onde os encarregados de educação dos alunos é inferior ao do particular, o número de comportamentos observados também foi superior. Mostrando ainda que este é um fator relevante na conduta dos alunos.

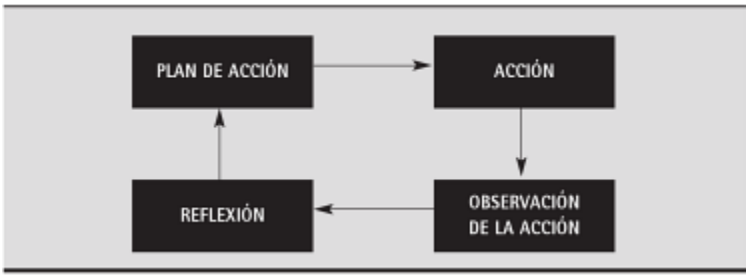
Por fim, as últimas conclusões dos autores relativamente, as principais reações dos professores aos comportamentos de indisciplina, são comuns em ambos os contextos, sendo elas: Não assinala; Manda parar; Adverte; Relembra a regra. Todas estas reações são fundamentalmente de chamada de atenção dos alunos, e os autores colocam a hipótese de que este procedimento seja só para comunicar ao aluno de que o professor captou os acontecimentos na aula.

Após realizar uma súmula de três estudos sobre os comportamentos inapropriados, destaco três pontos fulcrais, em que a minha investigação-ação vai incidir: (I) a predominância de comportamentos fora tarefa nas aulas de Educação Física; (II) a importância das dimensões ocupadas (por ordem decrescente): **Atividade, Colegas, Alunos dispensados e Professor;** (III) os comportamentos de indisciplina, apenas se distinguem, na dimensão da **Atividade,** quando se fala numa modalidade colectiva e individual.

Metodologia - Investigação-Ação

O professor deve ser um investigador na sua área, de forma a melhorar, inovar e compreender os contextos educativos, tendo como meta a qualidade da educação, isto é, a aprendizagem dos alunos.

Segundo Larrote (2007) a investigação-ação, preconiza ao professor possibilidade de investigar sobre a sua própria prática, de forma a melhorá-la, pois é formado por estratégicas associadas às necessidades do investigador (professor). Estes resultados serão conseguidos, através de vários ciclos de investigação-ação, apresentado na *Figura 1*, que se configuram em quatro momentos ou fases: planificação, ação, observação e reflexão. Para que estes distintos momentos sejam cumpridos, há necessidade de se estabelecer dois pontos de partida, a realidade onde se intervém e o definir do objetivo perante o qual se pretende atuar (Latorre, 2007).



´ Figura 3 - Ciclo da Investigação-ação (Larrote, 2007, p.21)

Este ciclo da investigação-ação é a base da dinâmica desta investigação. Viabiliza o desenvolvimento de soluções ou estratégias sustentadas na prática da EE, proporcionando mudanças na atuação, apesar da realização de apenas um ciclo.

Objetivo

O propósito central desta investigação é analisar os comportamentos de indisciplina dos alunos em aulas de EF. Neste âmbito, pretende-se, especificamente, comparar os comportamentos adotados numa modalidade coletiva (voleibol) com os de uma individual (Atletismo), por forma a verificar onde existe maior possibilidade de ocorrência de atitudes inadequadas.

Grupo de estudo

Com o objetivo de levar a cabo o estudo, a EE observou o comportamento dos alunos de uma turma do 7º ano, do AVCR. É relevante expor, que de entre estes 28 alunos, existe um aluno com Síndrome de Damp. Esta síndrome designa-se como transtorno de défice de atenção e hiperatividade. O aluno em causa possui um tempo de concentração numa tarefa muito reduzido, responde de forma impulsiva e exagerada, interrompe permanentemente o professor e os colegas, entre outros aspetos. Deste modo, é de salvaguardar que muitos comportamentos de indisciplina deste aluno advêm da perturbação que apresenta.

Instrumentos de recolha de informação

Segundo as características da investigação e em conformidade com o objetivo proposto, utilizou-se a observação direta como instrumento de recolha de informação, através da aplicação do **SOCI** de Sarmento (1993). O sistema é constituído por quatro dimensões (**1º**- *comportamento dirigidos para a atividade,* **2º-** *comportamentos dos alunos dispensados,* **3º** - *comportamentos dirigidos aos colegas,* **4º**- *comportamentos dirigidos ao professor*) e dezasseis categorias (**1º Dimensão -** Conversas intempestivas (C), Parar a ação sem perturbação (P), Desrespeito pelo material escolar (D), Deixar a sala (DS), Barulho com as bolas (B), Modificação da atividade (M); **2º Dimensão -** Conversas intempestivas (C), Deixar a sala (DS); Perturbação diversa (PD) **3º Dimensão** – Grosseria (G); Golpe ou Pancada (GP), Conduta Perigosa (CP), Outros (O); **4º Dimensão** – Recusa de Obediência (R), Grosseria (G), Outros (O). É reforçado que o objetivo é estudar a ocorrência de um conjunto frequente de comportamentos de indisciplina através da quantificação do total de ocorrências inapropriadas por sessão.

Procedimentos do Estudo

Toda a recolha de dados durante os 2ºciclos foi feita pela EE, a uma turma do 7º ano (orientada por um outro EE), de forma a aplicar o instrumento referido anteriormente e a viabilizar os resultados obtidos.

O 1º ciclo de investigação-ação comtempla três sessões de 45’ em ambas as modalidades (voleibol e atletismo). A sistematização dos resultados foi realizada em tabelas, enfatizando o número de ocorrências (frequências absolutas) e respetivas percentagens. Posteriormente procedeu-se a uma análise individual dos comportamentos inapropriados em cada modalidade, comparando os resultados obtidos com os dos estudos apresentados na revisão da literatura. Nesta sequência, verificou-se ainda as diferenças entre desportos.

O 2º ciclo de investigação-ação realizou-se após fornecer os resultados do ciclo de investigação anterior ao colega EE e refletirmos quanto à sua atuação. Este ciclo comtemplou apenas uma sessão de 45’ de cada modalidade, em jeito de verificar se houve ou não aumento/diminuição do número de ocorrências por aula. A margem de tempo entre ciclos de investigação, para ocorrem estas mudanças, foi cerca de dois meses no voleibol e um mês no atletismo.

Análise de dados

Para as quatro dimensões e dezasseis categorias foram contabilizados o número de ocorrências absolutas e relativas em cada modalidade. Para este efeito, foi utilizado o software Microsoft Excel 2010.

De forma a ressalvar os resultados obtidos e as posteriores comparações com estudos já realizados no âmbito dos comportamentos inapropriados, foram considerados durante a recolha e análise dos dados, dois fatores: (I) o perfil global dos estudantes; e (II) as condições espaciais das sessões.

Apresentação e discussão dos resultados

O estudo centrou-se nos comportamentos inapropriados dos alunos, em aulas de EF, compreendendo duas modalidades distintas (voleibol e atletismo). As observações das aulas foram agrupadas em dois ciclos de investigação-ação, com o intuído de verificar mudanças de comportamento de um ciclo para o outro.

.

1º Ciclo de Investigação-Ação

Modalidade Atletismo

1º Aula: Atletismo

Quadro 1 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 1ª aula de Atletismo.

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 30 (70%)	**C:** 7 **P:** 6 **D**: 3 **DS:** 2 **B:** 0 **M:** 12
Comp. dos alunos dispensados: 6 (14%)	**C:** 3 **DS:** 1 **PD:** 2
Comp. dirigidos aos colegas: 4 (9%)	**G:** 1 **GP:** 3 **CP:** 0 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 3 (7%)	**R:** 2 **G:** 1 **O:** 0
Total de ocorrências: 43 em 100%	

2º Aula: Atletismo

Quadro 2 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 2ª aula de Atletismo.

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 25 (61%)	**C:** 5 **P:** 5 **D**: 0 **DS:** 0 **B:** 0 **M:** 15
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **PD:** 0 **DS:** 0
Comp. dirigido aos Colegas: 9 (22%)	**G:** 4 **GP:** 4 **CP:** 1 **O:** 0
Comp. dirigido ao professor: 7 (17%)	**R:** 3 **G:** 4 **O:** 0
Total de ocorrências: 41 em 100%	

3º Aula: Atletismo

Quadro 3 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 3ª aula de Atletismo.

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigido à atividade: 23 (62%)	**C:** 5 **P:** 5 **D**: 0 **DS:** 0 **B:** 0 **M:** 13
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **PD:** 0 **DS:** 0
Comp. dirigidos aos Colegas: 13 (35%)	**G:** 0 **GP:** 6 **CP:** 7 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 1 (3%)	**R:** 1 **G:** 0 **O:** 0
Total de ocorrências: 37 em 100%	

Nos respetivos **quadros 1,2 e 3**, verifica-se nas três aulas observadas, que os *comportamentos dirigidos à atividade* detêm o maior número de ocorrências absolutas e relativas. Contudo, estas diminuem de aula para aula. Ao considerarmos esta dimensão, destaca-se a categoria **Modificação da atividade (M)** com elevada frequência (70%, 61% e 62%).

Na *dimensão dos alunos dispensados*, a única aula que apresenta valores neste quadro é a primeira, ao indicar que 14% dos comportamentos inapropriados se referem aos alunos dispensados. No entanto, os valores observados e a sua importância devem ser relativizados, devido ao oscilante número de alunos dispensados de aula para aula.

No que respeita aos *comportamentos dirigidos ao professor*, as ocorrências dos comportamentos inapropriados aumentaram da primeira para a segunda aula, subindo dos 7 % para os 17%. No entanto, na terceira aula voltam a diminuir consideravelmente para os 3%.

Por último, a *dimensão dos comportamentos dirigidos aos colegas* apresenta valores crescentes desde a primeira à terceira aula, destacando das quatro categorias envolvidas, duas - **Golpe e Pancada (GP) / Conduta Perigosa (CP)** – com o aumento do número de ocorrências absolutas e relativas de aula para

aula. Exemplos verídicos de Golpe e Pancada na aula foram empurrar o colega ou dar-lhe um pontapé nas pernas e de Conduta Perigosa passar “rasteiras”.

Modalidade de Voleibol

1ºAula: Voleibol

Quadro 4 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 1ª aula de Voleibol.

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 36 (74%)	**C:** 4 **P:** 1 **D**: 5 **DS:** 0 **B:** 8 **M:** 18
Comp. dos alunos dispensados: 3 (6%)	**C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 3
Comp. dirigidos aos colegas: 4 (8%)	**G:** 1 **GP:** 3 **CP:** 0 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 6 (12%)	**R:** 2 **G:** 4 **O:** 0
Total de ocorrências: 49 em 100%	

2ºAula: Voleibol

Quadro 5 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 2ª aula de Voleibol.

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 64 (81%)	**C:** 9 **P:** 4 **D**: 19 **DS:** 0 **B:** 12 **M:** 20
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 0
Comp. dirigidos aos colegas: 6 (8%)	**G:** 0 **GP:** 3 **CP:** 3 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 9 (11%)	**R:** 8 **G:** 1 **O:** 0
Total de ocorrências: 79 em 100%	

3ºAula: Voleibol

Quadro 6 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há 3ª aula de Voleibol.

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 40 (65%)	**C:** 8 **P:** 2 **D**: 2 **DS:** 0 **B:** 11 **M:** 17
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 0
Comp. dirigidos aos colegas: 12 (19%)	**G:** 3 **GP:** 8 **CP:** 1 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 10 (16%)	**R:** 3 **G:** 7 **O:** 0
Total de ocorrências: 62 em 100%	

Nas aulas observadas de voleibol, atendendo aos valores apresentados nos **quadros 4,5 e 6,** os *comportamentos dirigidos à atividade* são os mais frequentes, onde a ocorrência relativa é a sempre superior 60%. Nesta sequência, encontra-se da primeira para segunda aula, um grande aumento da frequência dessa tipologia de comportamentos. Estes 81% devem-se à categoria **Desrespeito pelo material (D)** e **Modificação da Atividade (M)**. Este mesmo valor diminui na terceira aula, praticamente para o mesmo número de comportamentos da 1ª aula.

No que respeita às restantes dimensões, à exceção dos *alunos dispensados*, as ocorrências absolutas e relativas foram variando de observação para observação. Verifica-se nos comportamentos dirigidos ao professor, na categoria **Recusa de obediência (R)**, grande frequência na segunda aula (8 comportamentos). Ao invés na terceira a predominância destaca-se na categoria **Grosseria (G).**

Na *dimensão dos comportamentos dirigidos aos colegas*, ocorrem nas diversas categorias comportamentos inapropriados, mas destaca-se a terceira aula, com maior frequência na categoria **Golpe ou Pancada (GP),** 8 comportamentos inapropriados, de acordo com os valores apresentados nas aulas anteriores.

Por fim, os *comportamentos dos alunos dispensados* mostram dados muito redutores, uma vez que estes dependem da existência ou não de alunos dispensados.

Comparação entre o Voleibol e o Atletismo

O número dos comportamentos inapropriados expressam um total de 311, em 6 aulas de 45'. Estes distribuem-se da seguinte forma:

Quadro 7 - Frequências obtidas nas diferentes dimensões do SOCI, nas duas modalidades, ao longo do 1ºciclo de Investigação-Ação.

	Voleibol		**Atletismo**		
Dimensões do SOCI	Total	Total%	**Dimensões do SOCI**	Total	Total%
Global	190	100%	**Global**	121	100%
1. Atividade	140	73,7%	**1. Atividade**	78	64,5%
2. Professor	25	13,2%	**2. Colegas**	26	21,5%
3. Colegas	22	11,6%	**3. Professor**	11	9,1%
4. Alunos dispensados	3	1,6%	**4. Alunos dispensados**	6	5,0%

Após análise do **quadro 7**, verifica-se que em ambas as modalidades, um maior número de frequências obtidas nos *comportamentos dirigidos à atividade*, ao indicar que 73,7% - Voleibol - e 64,5% - Atletismo - dos comportamentos inapropriados se referem a comportamentos fora-da-tarefa. Esta prevalência vai de encontro com os estudos de Mendes (1995); Rosado e Marques (1999)e Mónica, Pereira, Carmesim, Mouzinho, Coutinho e Rodrigues (1999).

Quanto aos *comportamentos dirigidos ao professor*, no voleibol, constata-se maior ocorrência absoluta e relativa que no atletismo. Por sua vez, a dimensão *comportamentos dirigidos aos colegas*, atesta-se o contrário.

Os alunos dispensados são a quarta e última dimensão a registar comportamentos inapropriados, apresentando um valor de 1,6% no voleibol e de 5% no atletismo.

Comparativamente aos três estudos, importância das dimensões ocupadas (por ordem decrescente), no voleibol: **Atividade, Professor, Colegas e Alunos dispensados,** e no Atletismo**: Atividade, Colegas, Professor e Alunos dispensados,** são divergentes, em ambas as modalidades a partir da dimensão **Professor**.

Quadro 8 - Frequências registadas em cada uma das categorias, em ambas as modalidades, ao longo do 1º Ciclo de Investigação-Ação.

		Voleibol		**Atletismo**	
DIMENSÕES	CATEGORIAS	F[14]	%	F	%
ATIVIDADE		140	73,7%	78	64,5%
	C. Intempestivas	21	11,1%	17	14,0%
	Parar a ação s/ perturbação	7	3,7%	16	13,2%
	Desrespeito pelo Material	26	13,7%	3	2,5%
	Deixar a sala	0	0,0%	2	1,7%
	Barulho com o material	31	16,3%	0	0,0%
	Modifica a atividade	55	28,9%	40	33,1%
ALUNOS DISPENSADOS		3	1,6%	6	5,0%
	Conversas intempestivas	0	0,0%	3	2,5%
	Deixar a sala	0	0,0%	1	0,8%
	Perturbações Diversas	3	1,6%	2	1,7%
PROFESSOR		25	13,2%	11	9,1%
	Recusa de Obediência	13	6,8%	6	5,0%
	Grosseria	12	6,3%	5	4,1%
	Outros	0	0,0%	0	0,0%
COLEGAS		22	11,6%	26	21,5%
	Grosseria	4	2,1%	5	4,1%
	Golpe ou Pancada	14	7,4%	13	10,7%
	Conduta perigosa	4	2,1%	8	6,6%
	Outros	0	0,0%	0	0,0%
Total		190	100%	121	100%

[14] F – Frequência absoluta

Ao observar o **quadro 8**, com todas as frequências obtidas em cada categoria, analiso detalhadamente cada uma das modalidades, em relação aos seus comportamentos inapropriados em todas as dimensões e as suas categorias.

No voleibol, existem diversas categorias relevantes que constituem o SOCI e que vão de encontro com as conclusões de Mendes (1995); Rosado e Marques (1999)e Mónica, Pereira, Carmesim, Mouzinho, Coutinho e Rodrigues (1999). Na dimensão da *atividade*, temos com maior frequência, a categoria **Modificação da atividade (M)** com um valor de 28,9%, seguindo-se de mais três categorias com valores próximos – **Barulho com o material (B)** (16,3%), **Desrespeito pelo material (D)** (13,7%) e **Conversas intempestivas (C)** (11,1%).

Mendes (1995), considera que a **Modificação da atividade (M)**, com um valor de 16,5%, fornece alguma indicação sobre a qualidade das aulas lecionadas, afirmando que as tarefas e/ou progressões propostas pelo professor podem não ser as mais adequadas ou o prolongamento do exercício para além de determinados limites temporais. Por este motivo, apesar de neste estudo o valor ser superior (28,9%), podemos considerar que os exercícios de voleibol propostos, não eram os mais adequados à turma ou prolongavam-se demasiado no tempo, levando à desmotivação dos alunos.

Na dimensão do *professor,* a categoria **Recusa de Obediência (R)**, com 6,8% apresenta-se como a mais relevante.

Nos *comportamentos dirigidos aos colegas*, a categoria mais relevante é **Golpe ou Pancada (GP)**, com 7,4%.

Apesar dos valores obtidos serem destintos nas ocorrências absolutas, a relevância das categorias vai de encontro com os estudos de Mendes (1995); Rosado e Marques (1999) e Mónica, Pereira, Carmesim, Mouzinho, Coutinho e Rodrigues (1999), afirmando que no voleibol a **Modificação da atividade (M)** é recorrente, e consequentemente e muitas vezes associada com barulho com o material e desrespeito pelo mesmo.

Globalmente estas seis categorias representam mais de 80% do total dos comportamentos de indisciplina dos alunos, no voleibol.

Quanto à modalidade individual - atletismo, na dimensão da *atividade,* a categoria **Modificação da atividade (M)** integra 33,1% dos comportamentos de indisciplina dos alunos, seguido das **Conversas intempestivas (C)** (14%) e **Parar a ação sem perturbação (P)** (13,2%). Tal como no voleibol, e de acordo com Mendes (1995), o valor de 33,1%, poderá significar que quer nos desportos individuais, como coletivos, pouca qualidade das aulas lecionadas.

Nas restantes dimensões, as categorias relevantes são as mesmas que no voleibol, com valores diferentes. No *professor,* a categoria **Recusa de Obediência (R)** obteve uma ocorrência relativa de 5%. Nos colegas, a categoria **Golpe ou Pancada (GP)** deteve 10,7% dos comportamentos.

Estas cinco categorias apresentadas representam mais de 70% dos comportamentos inapropriados dos alunos num desporto individual, o atletismo.

Ao comparar-se globalmente os resultados do voleibol e do atletismo, a única diferença visível é na dimensão da atividade, nomeadamente, na ordem de maior frequência de comportamentos inapropriados. No voleibol, após a **Modificação da atividade (M)**, segue-se **Barulho com o Material (B)** e **Desrespeito pelo Material (D),** já no atletismo seguem-se **as Conversas intempestivas (C) e Parar a ação sem perturbação (P).** Estes valores vão de encontro como estudo de Mendes (1995), apesar da investigação-ação incidir num desporto coletivo diferente. O autor destaca que “no basquetebol (podendo-se aplicar ao voleibol), a utilização de diversos grupos, pressupõe do professor maior cuidado na preparação da aula e, consequentemente, um domínio acrescido das técnicas de gestão e controlo da sala aula, apresentando uma menor continuidade da aula, constante partilha de material, originando maior probabilidade de comportamentos de indisciplina. Na modalidade de Atletismo, isto não se verifica, pois o aluno trabalha individualmente, sem grande partilha de material, resultando na diferença de resultados na dimensão dos *comportamentos dirigidos à Atividade*”.

2º Ciclo da Investigação-Ação

Após a apresentação dos dados e confronto com a literatura do 1º ciclo da investigação-ação, toda a informação foi fornecida ao EE, para que pudesse intervir em função desses resultados.

Aula: Atletismo

Quadro 9 - Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há aula de Atletismo

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 14 (87.5%)	**C:** 4 **P:** 3 **D**: 0 **DS:** 0 **B:** 0 **M:** 7
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **PD:** 0 **DS:** 0
Comp. dirigidos aos colegas: 2 (12.5%)	**G:** 0 **GP:** 2 **CP:** 0 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 0 (0%)	**R:** 0 **G:** 0 **O:** 0
Total de ocorrências: 16 em 100%	

No **quadro 9**, os *comportamentos dirigidos à atividade,* integra o maior número de comportamentos de indisciplina, com 90%, seguindo da dimensão *Colegas* com apenas 10%, consequência dos comportamentos agressivos por duas vezes na aula.

Aula: Voleibol

Quadro 10- Ocorrências absolutas e relativas das dimensões da SOCI referente há aula de Voleibol.

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 16 (73%)	**C:** 7 **P:** 0 **D**: 2 **DS:** 0 **B:** 4 **M:** 3
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 0
Comp. dirigidos aos colegas: 1 (4%)	**G:** 0 **GP:** 0 **CP:** 1 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 5 (23%)	**R:** 2 **G:** 3 **O:** 0
Total de ocorrências: 22 em 100%	

Na sessão de voleibol, de acordo com os dados do **quadro 10**, a dimensão da *atividade*, detém 73% das ocorrências relativas, seguindo-se os *comportamentos dirigidos ao professor* com 23% e por último os dirigidos aos *colegas* com 4%.

Comparação entre o 1º e o 2º Ciclo

No 2º ciclo de investigação-ação não foram observadas 3 aulas de cada modalidade, apenas 1. Contudo, de acordo com o número de ocorrências absolutas apresentadas em cada uma das três aulas, no 1º ciclo de investigação-ação, em ambas as modalidades, pode-se verificar, que no 2º ciclo da investigação, houve uma redução da frequência de comportamentos inapropriados em todas as dimensões e consequentemente no total de ocorrências, mesmo ao comparar qualquer aula do 1º ciclo com a única aula do 2º ciclo, podendo-se considerar que tenha sido devido a uma mudança do EE no seu planeamento da aula e nas estratégias de disciplina. Contudo, a importância por ordem decrescente ocupada pelas dimensões, nas duas modalidades, prevalecem como no 1º ciclo da investigação-ação.

Conclusão

Com esta investigação-ação, chegou-se às seguintes conclusões: (I) no voleibol, os comportamentos mais frequentes integram-se por ordem de importância decrescente nas categorias **Modificação da atividade (M)** (28,9%), **Barulho com o material (B)** (16,3%), **Desrespeito pelo material (D)** (13,7%) e **Conversas intempestivas (C)** (11,1%), **Golpe ou pancada (GP)** (7,4%) e **Recusa de obediência** (6,8%). No atletismo, são as categorias **Modificação da atividade (M)** (33,1%), **Conversas intempestivas (C)** (14%) e **Pára a ação sem perturbação (P)** (13,2%), **Golpe ou pancada (GP)** (10,7%) e **Recusa de obediência (R)** (5%); (II) ao nível das dimensões, no voleibol a sua importância relativa é a que se segue: **Atividade** (73,7%), **Professor** (13,4%), **Colegas** (11,6%) e **Alunos dispensados** (1,6%). Já no atletismo, as dimensões apresentam a seguinte ordem: **Atividade** (64,5%), **Colegas** (21,5%), **Professor** (9,1%) e **Alunos dispensados** (5%); (III) do início do primeiro ciclo de investigação-ação ao final do segundo, houve uma diminuição dos comportamentos inapropriados em ambas as modalidades; (IV) na aula de voleibol são mais frequentes comportamentos inapropriados que numa aula de atletismo; (V) em aulas de educação física são predominantes os comportamentos fora-da-tarefa (**atividade).**

Nesta linha de pensamento, esta investigação-ação forneceu ao EE a possibilidade de melhorar a sua atuação e a disciplina da turma, uma vez que a literatura indica-nos que os comportamentos inapropriados podem advir da qualidade da aula. O EE procurou realizar exercícios com menor duração, adaptados ao nível da turma, ser mais interventivo na aula, não falar por cima dos alunos, organizar os exercícios de forma a conseguir controlar toda a turma.

Durante o processo de investigação, foi adotado como sistema, uma pequena reflexão conjunta com o EE sobre as informações captadas. Tal aconteceu também no final do primeiro e segundo ciclo de investigação-ação. Em todas as reflexões eram debatidas a sua atuação como professor, as decisões tomadas no plano de aula e no decorrer da mesma e traçávamos objetivos para a aula seguinte.

Por último, destaca-se um aspeto importante que foi parte integrante nesta investigação, isto é as limitações da mesma, nomeadamente: (I) o número reduzido de sessões de cada modalidade e ciclos de investigação e (II) tempo limitado para a elaboração do estudo. Em futuros estudos, seria interessante investigar duas turmas do mesmo ano de escolaridade (mesma matéria) e do mesmo professor (o mesmo método de ensino) durante 30 sessões de 45', divididas em três ciclos de investigação-ação, de forma a cada ciclo comtemplar 5 aulas observadas. É óbvio que o número de sessões por ciclo de investigação e por modalidades irá sempre depender do planeamento anual da turma, contudo este parece-me ser um número ideal, pelo facto de 5 aulas fornecerem mais dados e os resultados mais claros e porque poder-se-ia sempre comparar entre ciclos sem qualquer salvaguarda, uma vez que todos compreendem o mesmo número de sessões.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (org.) & Outros (Eds.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Latorre, A. (2007). La Investigación-acción. Conocer y cambiar la prática educativa. Available from http://books.google.pt/books?id=e1PLxGcRf8gC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true

Mendes, F. (1995). Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função do tipo de objetivos e da matéria de ensino. *Ludens, 15*(3), 49-55.

Mónica, A., Pereira, N., Carmesim, R., Mouzinho, P., Coutinho, P., & Rodrigues, J. (1999). A indisciplina em aulas de Educação Física em dois contextos escolares diferenciados. *Ludens, 16*(3), 5-15.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Retrieved 8 de Junho, 2012, from http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Rosado, A. (1990). A disciplina nas classes de Educação física. *Revista Horizonte, 7 (38) Jul/Abr,* 47-51

Rosado, A., & Marques, R. (1999). Indisciplina em Educação Física. Estudo da variabilidade de comportamentos perturbadores em função do ano de escolaridade e do nível dos alunos em Educação Física. *Ludens, 16*(2), 5 -10.

Sarmento, P. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática da Educação Física.*(2.ª ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.): Mayfield Publishing Company.

4.1.5. Otimização da Instrução

A instrução é uma das dimensões pedagógicas essenciais para se conseguir realizar um processo de ensino de qualidade e eficaz. É da responsabilidade de cada professor encontrar um modelo instrucional que, segundo Mesquita e Graça (2009, p.40), concretize os propósitos de ensino, isto é "*ajudar alguém a aprender algo tido como valioso para a sua formação, para o seu desenvolvimento pessoal, para ampliar as suas possibilidades de compreensão e interação no mundo*".

De entre inúmeros modelos de instrução existentes, uns mais centrados na direção do professor e outros que concedem um maior espaço à descoberta e iniciativa dos alunos, cabe ao professor encontrar um equilíbrio que permita aos alunos, por um lado, ver satisfeitas as suas necessidades de direção e apoio e, por outro, terem a possibilidade de exercitar sua autonomia (Mesquita e Graça, 2009).

No momento de iniciar a PES, já possuía alguma experiência de contacto com diferentes modelos instrucionais, fruto das vivências nas aulas de Didática Específica do Desporto no ano transato, o que me levou a desenvolver ideias pré concebidas sobre os vários modelos por mim experienciados.

A minha opinião, sustentada por Rink (citado por Mesquita & Graça, 2009, p.46) é que "*não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem*". Em situação particular, o EP, recorri durante o ano letivo predominantemente dois modelos, o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo Desenvolvimental (MD), devido às caraterísticas da turma (pouco autónoma, imatura).

4.1.4.1. **Modelo De Instrução Direta**

Este modelo de instrução centra na figura do professor na tomada da maioria das decisões relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, pois é este quem realiza o controlo administrativo, determina regras e rotinas a desenvolver pelos alunos (Mesquita & Graça, 2009).

De acordo com Rosenshine (citado por Mesquita & Graça, 2009), o MID tem por base decisões didáticas como: (I) a estruturação meticulosa e

pormenorizada das situações de aprendizagem; (II) a progressão das situações de ensino em pequenos passos; (III) a indicação do critério mínimo de sucesso a alcançar pelos alunos; (IV) a instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; e) a prática motora ativa e intensa; (V) a avaliação e correção dos estudantes, particularmente nas fases iniciais de aprendizagem.

Ainda de acordo com estes autores, durante uma aula de EF o professor tem tarefas a realizar obrigatoriamente: (I) rever a matéria aprendida na aula anterior; (II) apresentar nova habilidade ou conteúdo em geral; (III) monitorizar a atividade motora dos alunos; e (IV) avaliar e corrigir sistematicamente em referência aos objetivos traçados.

Face às necessidades e características evidenciadas pela turma, a adoção deste modelo de ensino, foi um meio de promover um maior empenhamento nas tarefas de aprendizagem. À medida que os alunos foram criando automatismos, que os tornam capazes de desenvolver as tarefas de forma menos diretiva, deixando de tomar algumas das decisões didáticas, respeitando sempre as quatro tarefas fulcrais, referidas anteriormente, para um bom processo de ensino-aprendizagem, permitiu-me mudar ou progredir para um estilo de ensino menos diretivo.

De forma a completar o MID e fornecendo maior qualidade ao processo de ensino, utilizei também o MD, ao adequar as tarefas de ensino à capacidade de interpretação e resposta dos alunos.

4.1.4.2. **Modelo Desenvolvimental**

De acordo com Mesquita e Graça (2009), fazendo referência à conceção de Vigotski, o desenvolvimento realiza-se com exigências situadas entre a zona de rendimento atual do aluno e a zona do próximo rendimento, conduzindo à necessidade de se realizar um ajustamento da dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos. Este ajustamento opera-se no sentido de permitir ao aluno a passagem de uma zona de rendimento para outra, através da utilização de ações com exigências crescentes.

Estando o processo de aprendizagem focado na efetiva melhoria do desempenho dos alunos, levanta-se a necessidade de configurar uma sequência de desenvolvimento do conteúdo e estruturação das tarefas de aprendizagem, assente em três conceitos tidos como essenciais neste modelo (Mesquita & Graça,2009):

- Progressão: a organização dos conteúdos é efetuado numa perspetiva simplista da base para o topo, na qual se vão adicionando elementos, no sentido de alcançar o objetivo desejado.
- Refinamento: orientação do enfoque das observações e correções para aspetos determinantes da performance, isto é, refere-se ao afinamento de determinadas componentes críticas.
- Aplicação: realiza-se através da realização de tarefas com características de competição e autoavaliação, com o intuito de possibilitar a contextualização dos conteúdos de aprendizagem, em que o foco predominante deixa de ser centrado na execução, mas no resultado da ação.

Tendo em conta estes pressupostos nos quais se baseia o MD, a minha ideia passava por estabelecer um modelo de ensino assente na manipulação de tarefas para que os alunos, de forma autónoma e contextualizada, desenvolvessem as suas capacidades.

Não consegui implementar este modelo nos primeiros 4/5 meses do EP porque exigia dos alunos responsabilidade (maturidade) e autonomia. Estes foram desenvolvidos através do MID e consolidados após a implementação do MD, otimizando a instrução.

4.1.4.3. **Situações de Instrução**

Ao nível das situações de instrução num contexto de ensino, é possível identificar três momentos com objetivos específicos, mas que não podem ser vistos de forma isolada, uma vez que se sustentam pelos mesmos objetivos gerais (Siedentop, 1991):

- Antes da prática – Preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações;
- Durante a prática – Emissão de *feedbacks;*
- Após a prática – Análise referenciada à prática desenvolvida.

4.1.4.4. **Definição de Instrução**

De um modo geral, a instrução deve ser referenciada aos objetivos do processo de ensino, que devem ser expostos aos alunos de forma clara, contextualizando as tarefas que se irão realizar (Siedentop, 1991).

Sabemos que a informação que precede a realização de um exercício é decisiva para qualificar essa prática, por isso, ao longo do ano adotei várias estratégias instruicionais promotoras de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009):

- Exposição **–** este tipo de estratégia é o principal meio, e exige, por parte do professor, um conhecimento aprofundado da matéria e, no caso concreto das habilidades técnicas, um sólido conhecimento acerca das componentes críticas de realização das ações motoras. Para que se consiga uma intervenção eficaz, o professor deve procurar realizar preleções sucintas e focadas nos objetivos definidos, realçando os aspetos mais relevantes da informação a transmitir.
- Demonstração **–** Permite ao aluno a visualização dos movimentos a realizar nas tarefas e pode contribuir para a diminuição do tempo de prática necessário para se atingir determinado nível, uma vez que pode permitir um entendimento mais eficaz do modelo de movimento pretendido.
- Utilização de Palavras-Chave **–** Conceitos utilizados como um meio de acesso à informação de uma forma filtrada, em que se remete apenas para o essencial segundo Glencross (citado por Rosado & Mesquita, 2009).

- Questionamento **–** Estratégia que visa o aumento da interação entre o professor e os alunos e a aferição do grau de compreensão da informação transmitida.

Numa fase inicial do ano letivo, a minha atuação nos momentos de transmissão de informação caracterizava-se pela grande quantidade de tempo gasto em instrução, com uma dicção rápida (pouco percetível) e repetitiva, que se traduzia em momentos de grande paragem, levando à desconcentração e desinteresse dos alunos. A assimilação era reduzida, refletindo-se no rendimento durante as tarefas.

" *(…) a instrução foi a dimensão específica de ensino em que tive bastantes lacunas. O saber a matéria não era o problema, mas sim, a transformação de um "conhecimento do conteúdo" para um "conhecimento pedagógico do conteúdo" (Shulman, 1986). Tenho de falar mais devagar e serem os alunos a demonstrarem o exercício, para que eu consiga descreve-lo de forma clara, de modo a não perder o controlo da turma. É fundamental também que corrija mais, dê enfase às componentes críticas durante os exercícios e diga os objetivos dos mesmos, de forma a contextualizar*."[15]

Esta situação ocorria, por falta de conhecimento das estratégias de instrução. Estas foram debatidas constantemente entre a PC e o NE, para que em cada aula fosse superando as dificuldades.

Assim sendo, a minha ação passou por procurar realizar exposições mais sucintas, focadas no essencial da informação a transmitir, juntamente com um reforço constante das componentes críticas, e recorrendo a demonstrações. Esta última estratégia permitiu de forma eficaz garantir um maior entendimento do que se pretendia nas tarefas, tornando a organização e começo do exercício mais eficientes. Existiu também um aumento de alunos envolvimento no processo de instrução, chamando mais à atenção da restante turma.

Aliada a esta estratégia, a implementação de um sistema de questionamento frequente numa fase mais avançada do processo de ensino veio concretizar um maior envolvimento dos alunos no processo de transmissão de informação,

[15] Retirada da aula nº1 no dia 26 de Outubro de 2011

que resultou num aumento do nível de conhecimentos dos alunos, traduzindo-se num maior entendimento do que era pretendido realizar-se na prática.

Através deste conjunto de estratégias, sinto que a minha capacidade de transmissão de informação sofreu uma evolução bastante significativa, embora ainda deva procurar um maior refinamento no desenvolvimento do conjunto de estratégias de instrução à minha disposição, de modo a garantir uma atuação mais eficaz que permita aos alunos uma assimilação correta daquilo que se pretende transmitir.

4.1.5. O *Feedback* Pedagógico

O *feedback* pedagógico define-se, assim, como um "*comportamento do professor de reação à resposta de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade*" segundo Fishman e Tobey (citado por Rosado & Mesquita, 2009, p.82).

Deste modo, o professor deve transmitir ao aluno, ao longo da realização das tarefas motoras, informações que lhe indiquem o grau de adequação da sua performance ao rendimento esperado, e de que forma o aluno deverá agir de modo a alcançar essa performance.

De uma forma geral, o *feedback* pedagógico é um mecanismo de ensino que fornece a possibilidade do professor apoiar o aluno na realização das tarefas. De acordo com Hoffman (citado por Rosado & Mesquita, 2009), a reação do professor à prestação realizada pelo aluno processa-se em duas fases interdependentes:

1) Fase de diagnóstico **–** Fase em que se procede à identificação do erro, à reflexão sobre a sua natureza e importância e são identificadas as suas causas.

2) Fase de prescrição **–** Fase onde se procede à organização de um *feedback* ou indicação de uma atividade motora que permita resolver as insuficiências identificadas na fase de diagnóstico.

Rosado e Mesquita (2009) reforçam que os professores que apresentam dificuldades de identificação dos erros ou de interpretação do seu significado,

terão a predisposição para cometer erros na fase de prescrição do *feedback* pedagógico. E de fato, numa fase inicial, em que tive dificuldades em observar o erro, a emissão de feedbacks era muito descontextualizada, não conduzindo à alteração desejada dos comportamentos dos alunos.

De uma forma natural, com a melhoria da capacidade de observação, a identificação do erro era rápida e a minha capacidade de emissão de *feedback's* mais apropriados foi-se aprimorando, embora sinta que nem sempre consegui respeitar todas as etapas que devem ser desenvolvidas no sentido de se promover uma intervenção eficaz.

- Piéron e Delmelle (citado por Rosado & Mesquita, 2009) definem um conjunto de comportamentos que o professor deve desenvolver de forma sequencial, garantindo-lhe a emissão de um *feedback* pedagógico de forma apropriada:
    - Observação e identificação do erro na prestação;
    - Tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, de que forma a reagir);
    - *Feedback* pedagógico informativo;
    - Observação das mudanças no comportamento motor do aluno;
    - Eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo *feedback* pedagógico.

Na concretização desta sequência, senti bastantes dificuldades em cumprir todos estes comportamentos acima apresentados, uma vez que a turma que tinha à minha responsabilidade era numerosa, o que acabava por dificultar o acompanhamento individual de forma a poder observar os alunos em todas as fases de desenvolvimento.

Esta dificuldade foi mais notória no ensino das modalidades coletivas, uma vez que os alunos estão em condições de prática diferente, isto é, execução das tarefas por muitos alunos ao mesmo tempo. Nestas situações optei por reforçar as componentes críticas das habilidades motoras antes, durante a realização das tarefas e, em alguns momentos, desenvolver a emissão de feedbacks coletivos (Sarmento, 1993), em momentos nos quais identificava a existência de erros comuns a uma grande maioria dos alunos.

As componentes críticas para cada tarefa tiveram um papel fulcral no desenvolvimento da performance do aluno. Estas devem dirigir a atenção do praticante para os aspetos relevantes, de acordo com Sarmento (2004), por isso a necessidade de serem curtas e claras. Ao longo do EP, nem sempre a minha intervenção foi neste sentido, uma vez que preparava grandes frases, não se tornando nada eficaz na aula. Sarmento (1993, p.60), diz que "*as consequências da deficiente execução dos aspetos críticos origina erros típicos"*, deste modo e com acompanhamento da PC, desenvolvi a capacidade formular componentes críticas acessíveis e imprescindíveis, através da transformação do pensamento teórico que comporta a tarefa didático-metodológica para situação prática, com linguagem adequada à turma. Também evolui no sentido, de formular poucas componentes críticas em cada exercício, mas de aula para aula aumentar a sua exigência de acordo com o conteúdo a desenvolver. É uma excelente forma de ajudar os alunos a compreender o foco do exercício e o que precisam desenvolver para chegar ao objetivo traçado.

Com este tipo de atuação procurei encontrar uma maneira dos alunos se perceberem dos seus próprios erros autonomamente, utilizando, em alguns casos, o comportamento de um indivíduo como exemplo para os outros "imitarem" (Rosado & Mesquita, 2009).

Em todas as situações, procurei sempre que a minha intervenção por emissão de *feedback's* fosse marcada por um efeito positivo nas aprendizagens dos alunos.

Estas preocupações foram tomadas no sentido de facilitar as aprendizagens através da transmissão de informação específica, de modo frequente, tentando sempre emitir informação de forma equivalente a todos os alunos, de maneira a que todos tivessem a oportunidade de alterar a sua performance na realização das ações motoras.

Na minha perspetiva, a emissão de *feedback's* é uma ferramenta ao dispor do professor, que "*resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo*

não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se desenvolve" (Rosado & Mesquita, 2009, p. 84).

4.1.6. A Gestão do Tempo de Aula

O tempo é um fator importante, uma vez que praticamente todas as decisões, a própria realização do processo de ensino e todos os planeamentos, se desenvolvem em função do tempo com vista à aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Para que o desenvolvimento dos alunos seja otimizado, torna-se categórico, por parte do professor, garantir o aumento da eficácia no processo de ensino-aprendizagem, e por isso, deve ter em conta fatores como o conhecimento acerca do conteúdo de ensino, o tipo de comunicação estabelecido com os alunos durante a prática motora, gestão de materiais e espaço e a forma como gere o tempo disponível (Mesquita, 2000).

Muitas vezes, os professores assumem que a qualidade do processo se vê comprometida pelo reduzido tempo disponível para concretizar e alcançar os objetivos de aprendizagem. Isto foi, sem dúvida, um sentimento presente, em vários momentos do EP. Senti que o tempo era escasso, e que cada aula passava "a correr", ficando a ideia de que seria necessário um tempo mais alargado para consolidar as aprendizagens que era pretendido desenvolver.

No entanto, julgo que esta situação não deve ser vista como um problema, mas antes como um facto, e que partindo desta constatação se deve salientar a importância da gestão do tempo das situações de aprendizagem e da aula no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação por conseguir desenvolver uma gestão do tempo de aula foi uma constante, ao longo de todo o ano letivo. Como intuito de aumentar o tempo de prática motora proporcionado aos alunos, e consequentemente, incrementar as suas oportunidades de aprendizagem, utilizei um conjunto de estratégias (Mesquita, 2000):

- Aumentar o tempo útil de aula, através de um controlo da pontualidade dos alunos (realizado 5' após o toque de entrada) e a redução de tarefas

administrativas (por exemplo, ser o funcionário a trazer o material necessário para a aula).

- Aumentar o tempo disponível para a prática, através essencialmente de períodos de informação e transição curtos, explicações claras e precisas e organização do material de forma estratégica e eficaz;
- Aumentar o tempo potencial de aprendizagem, através da escolha de exercícios motivantes e de fácil organização (estruturação comum sempre que possível), adequando o grau de dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos, rentabilizando o espaço destinado à realização dos exercícios, e utilizando emissão de *feedbacks* pedagógicos.

Através destas estratégias, sinto que ao longo do ano desenvolvi uma capacidade de gestão mais eficaz do tempo, que permitiu aos alunos vivenciarem mais o processo de ensino-aprendizagem, conduziu-os a um maior desenvolvimento das suas habilidades.

Isto porque, nos primeiros meses do EP, ocorreram bastantes situações de incumprimento do plano de aula (não realização, principalmente, de situações de jogo), devido à falta de capacidade de organização estratégica do espaço de aula, dos alunos e pelo excesso de tempo nos períodos de instrução e transição entre exercícios.

Este tipo de situações foram progressivamente corrigidas, através das estratégias acima referidas, que foram debatidas constantemente na análise das observações das aulas realizadas ao longo do ano à minha aula e às dos restantes elementos do NE. Contribuindo assim, para melhorar o processo de ensino.

4.1.7. Avaliação

Ao longo do tempo, após ter iniciado a minha ação enquanto Estudante Estagiária, apercebi-me de que a Avaliação é uma componente extremamente importante, principalmente no âmbito da regulação de processos de classificação dos alunos e adaptação de estratégias de ensino.

Gonçalves (2010) comprova isso mesmo ao afirmar que a avaliação deve ser usada para classificar e verificar a evolução dos alunos, bem como diagnosticar falhas e promover a reflexão do aluno e dar ao professor feedback do seu ensino.

Assim sendo, e tal como Cunha (2002) reflete, todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo deve ser alvo de uma avaliação sistemática, para a que informação recolhida depois de analisada, seja promotora de qualidade de aprendizagem, construindo um processo de ensino mais eficaz, e consequentemente, conducente ao sucesso dos alunos.

Esta avaliação constitui-se como um ponto de partida em todos os processos de reflexão, permitindo-me identificar capacidades e mais-valias, mas também detetar erros, levando-me a encontrar soluções que tornassem a minha atividade cada vez mais competente e potenciadora de um ensino mais adequado às capacidades dos alunos à minha responsabilidade.

Associado a todo este processo de avaliação sistemática, existem 3 tipos de avaliação de acordo com Pacheco (1994): (I) **Avaliação Criterial** (AC); (II) **Avaliação Normativa** (AN); (III) **Avaliação Mista** (AM). Ao longo de todo o ano foram utilizados os vários tipos de avaliação, com o objetivo de tornar o processo mais rico e completo, sendo justo para com os alunos.

Neste sentido, a avaliação predominantemente utilizada foi a AC, que tem como referencia um ou mais critérios, na qual se descreve a execução do aluno num campo de tarefas essenciais do ensino (Pacheco, 1994).

Rosado e Colaço (2002) apresentam um conjunto de características da AC: (I) a sua finalidade é de observar e analisar os processos individuais de aprendizagem dos alunos; (II) a observação e interpretação dos seus resultados servem para reorganizar o processo de ensino-aprendizagem de forma adequada, com vista ao sucesso de todos os alunos; (III) permite diagnosticar/identificar o tipo de medidas necessárias para que os alunos com dificuldades possam ser acompanhados de forma individualizada.

Tendo em conta a linha de pensamento anterior, a definição de critérios, durante o processo de avaliação, foi constante, no sentido de delinear os comportamentos dos alunos desejados, para atingir os objetivos

estabelecidos.

No caso, da NA, foi uma ferramenta útil nos momentos em que houve necessidade de distribuir a turma em diferentes níveis de desempenho, para posteriormente criar diferentes situações de exercitação adequadas às capacidades de todos os alunos. Por isso, este tipo de avaliação descreve a execução do aluno, comparando os seus desempenhos com os do grupo (Pacheco, 1994).

Rosado e Colaço (2002) corroboram o acima exposto ao apresentar como principais características da AN os seguintes aspetos: (I) a sua finalidade é de classificar no sentido de dividir em classes (ranking); (II) a observação e interpretação dos seus resultados servem par hierarquizar, classificar e selecionar, colocando o aluno num nível; (III) permite verificar quem tem mais e menos dificuldades numa determinada turma.

Durante o processo de ensino utilizei a AN nos momentos de averiguar os conhecimentos dos alunos no início de cada UT (Avaliação Inicial), ajudando também na formação dos grupos de trabalho, quando se pretendia equilíbrio entre os mesmos.

Por fim, a AM que reúne características da AC e NA, complementou o processo educativo ao comparar prestações dos alunos com anteriores prestações do mesmo (Pacheco, 1994). Este tipo de avaliação foi extremamente importante e um bom complemento no processo de classificação, valorizando a evolução de cada aluno.

Durante o ensino, existem ainda vários momentos destinados à Avaliação, de acordo com a fase do processo de acordo com Ricardo e Colaço (2002) (anterior, ao longo e posterior): (I) **Avaliação Inicial** (AI); (II) **Avaliação Formativa** (AF), (III) **Avaliação Sumativa** (AS).

Estes tipos de avaliação devem estar presentes durante o processo de ensino de forma interligada, e todos eles devem contribuir para se obter melhorias ao nível dos processos de aprendizagem.

A AI tem como principal função a recolha de informação sobre os conhecimentos e aptidões dos alunos para poderem iniciar novas aprendizagens (Rosado & Colaço, 2002).

No fundo a AI apresenta-se como a identificação das competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, ajudando a coloca-lo num nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades.

De acordo com esta ideia, Albuquerque et. al (citado por Gonçalves, 2010) afirmam que este tipo de avaliação facilita a ação do professor na medida em que fornece a informação adequada à tomada de decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, para que se torne possível promover o sucesso educativos do alunos.

A AI esteve sempre presente no início de cada UT nas modalidades de nível elementar e avançado, sendo um excelente meio de seleção para extensão dos conteúdos, assim como os métodos e estratégias a utilizar para atingir os objetivos propostos. Nas modalidades de nível introdutório, não existe conhecimento do conteúdo e por isso a AI não tem um carater formal (em aula), é previamente feita pelo professor.

Na AF, o professor procede a uma observação cuidada e sistemática das tarefas que o aluno leva a cabo ao longo do ano, para conseguir identificar as aprendizagens e as dificuldades, conduzindo-o à proficiência e ao sucesso (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Na minha ótica, este tipo de avaliação, em termos de regulação e orientação do processo, acabou por se manifestar como fundamental, no sentido de complementar as informações retiradas da AI, permitindo orientar o processo de ensino de forma a concretizar os objetivos definidos para o final de cada UT.

Por seu turno, permitiu ainda detetar as dificuldades dos alunos, refletir e a encontrar estratégias (ex: instrução mais curta e clara; *feedbacks* individuais; grupos mais pequenos de trabalho; exercícios de crescente complexidade) que levassem à otimização das tarefas de aprendizagem, adaptando a minha intervenção pedagógica às necessidades de cada aluno.

O último momento de avaliação é a AS que se reporta a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, que vem acrescentar novos dados àqueles que foram recolhidos durante a AF, e que contribuem para uma apreciação mais equilibrada e completa do trabalho realizado (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Deste modo, no final de cada UT existiu um momento de AS onde se pretendeu verificar de forma quantitativa a capacidade de concretização dos critérios definidos previamente, bem como a evolução de cada aluno entre o início e o final do processo. Também é um momento importante para o professor aferir a adequabilidade dos critérios formulados e tomadas de decisão ao longo da UT, refletindo o que poderia ter sido feito para maximizar a eficácia do processo ensino-aprendizagem da modalidade em questão.

Ao longo do texto fui referindo o tipo e os momentos de avaliação que utilizei ao longo do ano. Faltando apenas mencionar os momentos de avaliação de conhecimentos teóricos através do questionamento nos momentos de instrução e de realização de testes teóricos no final de cada período, bem como a avaliação de valores e atitudes, apontada numa grelha de comportamento.

Avaliar conscientemente é uma grande responsabilidade, por isso procurei sempre ter como base a reflexão acerca das finalidades a que cada avaliação se propôs (Albuquerque et al.,citado por Gonçalves, 2010), assumindo sempre que o papel da avaliação servia para ajudar o aluno a progredir e a alcançar os objetivos e não para o prejudicar no seu processo de formação.

4.2. Área 2 e 3 - Participação na Escola e relações com a comunidade

Esta área é caracterizada pela promoção de iniciativas de sucesso educativo, reforçando o papel do professor e da disciplina de EF na escola e com a comunidade local.

Assim sendo, ao longo do ano o NE procurou desenvolver e estar envolvido num conjunto de iniciativas, no sentido de promover a integração na comunidade escolar, procurando sempre construir as suas ações como mais-valias para todos os elementos que compõem a escola, e conseguindo assim, tornar o processo de formação profissional dos EE mais rico.

A participação na escola ficou marcada pela dinamização da Clara Solidária,

pela organização de um Torneio de Futebol, pelo acompanhamento dos alunos em visitas de estudo, pela participação ativa no Torneio de Basquetebol, na Gincana dos "Superhipermegacérebros" nas aulas de Body Jam e Body Combat, pela participação nas reuniões do Departamento de Expressões e do Grupo Disciplinar de EF e pelo trabalho desenvolvido no Desporto Escolar – Tag Rugby. Todas estas atividades visaram um maior conhecimento acerca dos diversos papéis que um professor deve assumir enquanto membro ativo da comunidade escolar.

4.2.1. Clara Solidária

No sentido de promover uma iniciativa sensibilizadora, e ajudando uma instituição das inúmeras que estão a passar por fragilidades económicas, tentando fazer com que "o pouco de cada um se possa tornar muito" o NE juntamente com outros professores, organizou uma ação de solidariedade dirigida a toda a comunidade escolar.

Esta oportunidade de desenvolvimento social, planeada inicialmente para cada período, só se realizou no 1º e 2º Período. Esta situação deveu-se à falta de disponibilidade da organização, contudo com o sucesso das ações passadas, conseguimos ajudar a instituição " Lar de Idosos das Irmãzinhas dos Pobres" nos bens em falta.

Estive responsável tal como os restantes elementos do NE ficou pelos cartazes de publicidade, a decoração dos caixotes de recolha e a contagem dos bens doados (no final da campanha).

Para mim enquanto EE, foi uma situação que se manifestou enriquecedora, na medida em que todo o processo de organização me levou a desenvolver uma maior sentido de responsabilidade pessoal e social, trabalho em grupo para que fosse possível levar a cabo, uma iniciativa deste género. Por outro lado, este acabou por ser mais um momento de aprendizagem, no qual houve a partilha de conhecimentos e experiências com professores fora da área disciplinar de EF e alunos de outras turmas.

4.2.2. Torneio de Futebol

A oferta desportiva esteve presente em todos os fins de período, como tal, o NE ficou responsável pela organização de um torneio de futebol no dia 23 de março de 2012.

Definiram-se objetivos, sendo eles o propósito do torneiro: promover a prática desportiva; desenvolver o *fair-play* e a cultura desportiva; aplicar os conhecimentos e habilidades acerca da modalidade; desenvolver valores sociais e pessoais.

A iniciativa envolveu um número abrangente de participantes, alunos do ensino secundário, tendo sido uma mais-valia para a experimentação desportiva dos intervenientes, nos diferentes papéis desempenhados.

Para a EE este momento resultou numa aprendizagem válida dentro daquilo que são as tarefas para a preparação do torneio, tais como: planeamento da estrutura (fases) do torneio, do tempo necessário para o evento, do espaço para os participantes e para a assistência; definição das regras de participação e dos árbitros; distribuição de funções entre o NE, preparação de fichas de jogos e todos os materiais necessários. Permitiu também um momento de contacto e de partilha com diferentes elementos da comunidade educativa (auxiliares de ação educativa, alunos, professores), isto é, uma vivência um pouco mais informal. Nesta medida, este torneio manifestou-se extremamente satisfatório e produtivo.

4.2.3. Acompanhamento na Visita De Estudo

Este tipo de atividades, de cariz mais informal, permite um contato mais próximo com os alunos. Foi apenas uma visita com todas as turmas do 7º ano, aos bastidores do teatro S. João, no âmbito da disciplina de Português. Contudo, a responsabilidade de acompanhar uma turma fora do contexto habitual enorme, exigiu da EE maior controlo sobre os alunos, tornando-se num desafio enriquecedor tanto a nível pessoal como profissional, na constituição do "Ser Professor".

4.2.4. Torneio de Basquetebol, Gincana e Aulas de Body Jam e Body Combat

Estas atividades não foram planeadas e dirigidas pelo NE, apenas ajudamos na sua realização.

O torneio de basquetebol foi estruturado por três professoras de EF, tendo público-alvo alunos do 2º e 3º ciclo. A minha participação coexistiu na arbitragem, montagem do espaço de jogo e organização do material.

Quanto à Gincana, esta consistia numa prova de conhecimento (tipo peddy-paper) sobre as várias disciplinas integradas no currículo do 5º e 6º ano de escolaridade. Estava responsável pelo posto de História. Ali os alunos tinham de responder a dez questões, corrigidas e pontuadas por mim.

A terceira atividade, aulas experimentais de Body Jam e Body Combat, organizada pela professora de EF Joana Faleiro e Augusta Reis, em parceria com o Holmes Place Boavista, era destinada a todos os alunos. Além da participação na aula, também apoiei juntamente com os restantes elementos do NE na identificação dos participantes.

Toda a envolvência neste tipo de iniciativas organizadas por outros professores afirmou-se extremamente importante, neste processo de formação, no sentido de reter e vivenciar outras formas de trabalhar, existindo partilha de conhecimento.

4.2.5. Participação Nas Reuniões

A participação em reuniões quer do grupo disciplinar, quer do departamento, foram momentos onde houve a possibilidade de conhecer tarefas a cumprir e assuntos com os quais o professor tem de se debater ao longo do tempo, bem como algumas sinergias existentes no contexto escolar, entre os diferentes órgãos administrativos da escola.

Todas as tarefas que vão para lá da lecionação de aulas eram-me desconhecidas, por isso este contacto próximo com questões de natureza mais organizacional e burocrática, mostraram-me o outro lado que profissão

docente encerra e a importância de me inteirar deste tipo de assuntos.

Por outro lado, este tipo de contacto com os docentes do mesmo departamento e grupo disciplinar, não deram oportunidade para NE ser parte integrante e expressar as suas opiniões de forma válida. Nestas reuniões apenas houve retenção e não partilha de informações.

4.2.6. Desporto Escolar – Tag Rugby

Com o intuito de entender o papel a desempenhar e as tarefas inerentes ao Desporto Escolar (DE), inteirei-me dos objetivos a atingir:

- *"Contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas."*[16]
- *"Proporcionar a todos os alunos acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo Nacional."*[17]

Estes são objetivos válidos, mas que exige das escolas uma boa coordenação e dinamização. No AVCR, o DE ficou um muito à quem do esperado. Fraca oferta de desportos (Desporto adaptado e Tag-rugby), inexistência de informação sobre inscrições e regulamento, horário incompatível com os tempos livres dos alunos e "desleixo" por parte da Professora Coordenadora do DE em atingir qualquer objetivo.

A participação no Tag- Rugby, iniciou-se tardiamente, devido às condições espaciais e burocráticas. Desenvolvi juntamente com outro elemento do NE, exercício de treinador. Toda a conceção, planeamento, realização e avaliação pertenciam às nossas funções semanais, tal como a participação nos torneios. Não existiu acompanhamento, monitorização e reflexão da Professora Coordenadora do DE ao longo dos treinos, apenas a sua presença em torneios. Estes momentos de reflexão existiram sim, mas entre NE. Toda esta

[16 e 17] – Retirado do site www.desportoescolar.min-edu.pt no dia 28 de Agosto de 2012

experiencia, desenvolveu a capacidade de improviso, devido à grande variância de alunos no treino; de organização, principalmente nos momentos de competições e de motivar os alunos a continuar no DE, levando também a prática para fora do contexto escolar.

Apesar do DE não estar muito integrado e organizado, esta foi sem dúvida uma tarefa enriquecedora profissionalmente, partilhada com os restantes elementos do NE.

4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional

Na área do desenvolvimento profissional estão inseridas as vivências e conceitos que ajudara a criar uma competência pedagógica, que entendo como conhecimentos relativos à disciplina, acerca de valores, normas e procedimentos, com a perspetiva de continuar a desenvolve-la ao longo da vida profissional.

Neste processo de formação, a EE, assumiu um papel ativo, em que a investigação/reflexão/ação estiveram na base da minha necessidade de aprender e ensinar. O ensino da EF segundo Costa et al (1996, p. 26) "*carateriza-se pela complexidade e incertezas, e por situações que podem ser previstas de antemão*", exigindo do professor " *capacidade de resolução de problemas, capacidade de refletir sobre os fins, os objetivos e os resultados do seu trabalho*".

O início deste desenvolvimento profissional deu-se com a formulação do PFI. Este ajudou-me a delinear objetivos por áreas de desempenho, em função das minhas potencialidades e dificuldades encontradas no EP.

Contudo, com o decorrer do processo, os objetivos foram sendo cumpridos e alterados consoantes os desafios encontrados e devido a reflexão constante sobre o processo de ensino-aprendizagem, isto é, a capacidade em me autoavaliar. Mas para possuir esta capacidade, tive de adquirir a capacidade observar, através da observações de aulas dos colegas de estágios, questionar em alguns momentos e decidir em várias. Por isso a importância de falar da reflexão e da ação.

Segundo Schön (1987), a ação pode ocorrer em simultâneo ou retrospetivamente com a reflexão, desenvolvendo três tipos de reflexão: *reflexão na ação* (reflection-in-action), *reflexão sobre a ação* (reflection – on-action) e *reflexão sobre a reflexão na ação* (reflection on reflection-in-action).

Schön (1987) esclarece a reflexão na ação como a reformulação do que se está a fazer no decurso da própria ação, sem a interromper (ex. mudar o exercício quanto ao seu grau de dificuldade); a reflexão sobre a ação como uma representação mental da ação para tentar analisar retrospetivamente (ex. visualizar os pontos negativos e positivos de um exercício); a reflexão sobre a reflexão na ação como um apoio para determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções. Alarcão (1996, p.17) identifica como "*processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer*". Só assim consegui mudar as ideias pré-concebidas, modificar estratégias adotadas e solucionar problemas. Procurei ser uma professora que reflete sobre a sua prática, com o intuito de melhorar a função de "ser professor".

Neste processo de crescimento, também se tornou indispensável, investigar a minha própria prática, na medida de estratégias utilizadas e autores que fundamentassem a minha atuação. Este foi um grande investimento durante o processo de estágio e da elaboração do próprio relatório, ajudando-me a evoluir e solucionar dificuldades imposta pela prática, sendo um componente importante para desenvolvimento da minha competência pedagógica.

Procurei ainda realizar um estudo de investigação-ação com o tema "Comportamentos inapropriados na disciplina de Educação Física – Comparação entre um desporto coletivo e individual". Apesar de não ser um estudo diretamente ligado a minha própria prática, desenvolveu-me profissionalmente para futuro numa turma disciplinada, fazendo com que atue de modo mais rápido, consciente e apoiada por autores entendidos.

Também imprescindíveis, foram as partilhas de problemas, a reflexão em conjunto, os conselhos sábios da PC, da PO, dos colegas EE que muito me acompanharam e contribuíram para o crescimento (reflexão/investigação/ação). Saber ouvir e criticar de forma construtiva,

aprimoramento da escrita foram competências, que nem sempre me assistiram, mas que toda esta experiencia me ensinou.

Os meus alunos foram o grande pilar deste processo de formação, a ajuda preciosa e o sentido deste EP. Partilhamos emoções, objetivos, experiencias construtoras de evolução docente.

O ensino em todo este processo de desenvolvimento necessita de uma continuidade, de forma a melhorar e expressar tudo o que fui refletindo a cada momento deste ano letivo. “Ser Professor” segundo Roldão (2007), é ensinar fazendo aprender alguma coisa a alguém. Contudo, o professor deve ser portador de um conhecimento profissional docente, na qual o autor destaca cinco fatores e agregadores de distinção, tendo em conta a sua função de ensinar e a sua eficácia.

Assim sendo, o primeiro aspeto do conhecimento profissional docente a ter em conta é a *natureza compósita* (aos professores não basta conhecer e aplicar as teorias pedagógicas ou didáticas, têm que ser capazes de transformar os conteúdos de acordo com a situação de ensino); a *capacidade analítica* (especificidade do saber docente, que é exigente ao nível do saber técnico e da componente improvisativa e criativa do professor perante determinada situação); a sua *natureza mobilizadora* (utilizada constantemente no processo de ensinar, isto é, na promoção intencional da aprendizagem de algo mediante os outros); *interrogativa* (o conhecimento profissional docente solicita esta natureza quer da ação prática, quer do conhecimento anteriormente adquirido); a *meta-análise* (relacionada com a capacidade de questionamento, exige uma postura distanciada e autocrítica sem prescindir dos contributos dos vários conhecimentos formais que constituem o saber docente); e, a *comunicabilidade e circulação* (considerada a dimensão que mais afasta os docentes da posse de um conhecimento profissional completo).

Esta é uma realidade e conhecimento necessário (suporte) a qualquer professor para realmente cumprir com a sua tarefa, tendo sido neste sentido que procurei seguir durante o EP, atingindo o sucesso na profissão e no processo educativo em que o cerne são os alunos.

Este foi um longo percurso, mas que passou rápido. Agora estou do outro lado, lado este que tanto desejei, “Ser professora” satisfeita com todo o meu desenvolvimento profissional.

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Com o término de mais um ciclo de formação, é fundamental realizar um balanço sobre o processo de estágio profissional desenvolvido, de forma a avaliar todo o desempenho.

Todas estas vivências e experiências começaram desde a minha entrada no ensino primário e no âmbito desportivo. Contudo, o grande ponto de viragem e o momento decisivo foi sem dúvida a entrada no Ensino Superior. Os cinco anos de formação englobaram a Licenciatura e o Mestrado, tendo sido neles que cresci pessoalmente e profissionalmente.

O EP é o culminar destes anos de formação, e por se tornou num momento da minha vida tão crucial e único na minha formação profissional, tendo como responsabilidade o processo de ensino-aprendizagem de um grupo de alunos em contexto escolar.

O investimento e as responsabilidades nesta etapa foram enormes, devido à dupla condição de estudante e professor com que me deparei durante todo o ano letivo. Foram imensas as exigências e os desafios, que me levaram a testar limites, a procurar respostas e a tomar decisões, que nem sempre eram as mais corretas, mas com as quais aprendi sempre.

Apesar de por vezes ter existido momento de desalento, a reflexão (Schön, 1987) ajudou-me muitas vezes a superar e a acreditar mais nas minhas capacidades e continuar a rumar em prol de um grande objetivo “Ser Professora”.

Foi um ano memorável, em que o confronto com a realidade de ensino foi corado de várias sensações, desde a ansia inicial, o primeiro contato com a turma, as aulas lecionadas, o contato com outros professores de EF, a integração no mundo docente, até muitos outros momentos de crescimento profissional.

Saliento o contributo importante do NE, PC, PO, que promoveram a partilha de opiniões, vivências e conhecimentos. Este método de trabalho cooperativo e supervisionado, onde a reflexão e opinião crítica esteve presente, ajudou-me a melhorar no meu desempenho profissional e pessoal.

Também o contato com toda a comunidade educativa, principalmente a nível do corpo docente, me permitiu desenvolver um sentido de pertença e construir uma identidade profissional, que ao longo do tempo, me fez sentir integrada.

Toda esta experiencia, conduziu-me ao desenvolvimento do é que ser professor no seu todo, no sentido em que o professor não encerra a sua atividade ao ser promotor de aprendizagem, pois tem múltiplos papeis, funções e responsabilidades na comunidade escolar, como por exemplo a funções de Diretor de Turma; Coordenador do Desporto Escolar; Coordenador de Instalações Desportivas; Coordenador de Seção.

Considero também, que adquiri um claro entendimento e domínio nas várias áreas do conhecimento da formação profissional (matérias de ensino, estratégias de ensino, métodos de avaliação, planeamento e dinamização de atividades, e reflexões sobre a ação) que utilizarei no decorrer da minha ação futura, com objetivo de melhorar a minha intervenção e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Adquiri também saberes sobre: (I) todo o funcionamento e responsabilidades da escola e de toda a comunidade educativa; (II) o papel do desporto escolar e o papel do professor de EF como dinamizador e educador destes pequenos "atletas"; (III) a diversidade cultural e social nas turmas, na qual a EF pode ajudar na socialização (trabalho em grupos) e na igualdade de aprendizagem para todos. Contudo, todas estas competências necessárias ao exercício de professor, não corresponde ao encerramento da minha formação. Estou consciente que tenho que trabalhar (prática docente) muito para conseguir uma competência profissional sólida. Prefiro partir do princípio que "*ser professor é um projeto em aberto*" (Gomes, 2002, p.203), sendo a formação de professor algo que nunca está acabado, pois está em constante reformulação.

Terminado o EP terminado com nostalgia, por tudo o que foi vivido, avizinha-se um futuro complicado, mas não impossível. Espero ter a oportunidade de voltar a exercer a função que realmente desejo, sendo que me resta continuar a trabalhar e dedicar-me para atingir os meus objetivos, e dar o melhor pela nossa profissão, pois tenho orgulho de Ser Professora.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. A. (org.) & Outros (Eds.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). 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.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

.**Bento, J. O.** (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Vila Nova de Famalicão: Campo das Letras.

Caires, S., & Almeida, L. d. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação, 13*(2), 219-241.

Costa, F. C., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática.* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Cunha, A. C. (2007). *A Educação Física em Portugal. Os Desafios na Formação de Professores*. Porto: Colecção Jardim do Tabaco.

Cunha, A. C. (2002). *A Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Ensino Básico*. Porto: Criapasa nº 27

Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Gonçalves, F. (2010). Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Maia: Edições ISMAI

Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: A Formação em Jogos Desportivos Coletivos*.(2ª Ed.) Lisboa: Livros Horizonte

Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais de Ensino no Desporto. In Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH

Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Pacheco, J. (1994). A Avaliação dos alunos na perspetiva da Reforma. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. & Ribeiro, I. (1990). Tipos de Avaliação. In *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, pp- 333- 374. Lisboa: Universidade Aberta.

Rink, J. E. (1992). *Teaching Physical Education for Learning.* 2nd ed. Mosby

Roldão, M. C. N. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira da Educação, 12*(34), 94-103.

Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem Otimizando a Instrução. In Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo - Uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Artmed Editora.

Sarmento, P. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática da Educação Física.* (2.ª ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education.* 3rd ed. Mayfield Publishing Company.

Sousa, E. M. G. (2010). *A supervisão nas práticas democráticas e reflexivas num agrupamento de escolas.* . Vila Real: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação- Especialização em Supervisão Pedagógica.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teacher and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey Bass.7

Shulman, L. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*, 15(2), 1-22.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach.* Champaign: Human Kinetics.

7. ANEXOS

Anexo 1 – 1º Ciclo de investigação-ação

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Atletismo **Data:** 2/03/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)							**I**								**I**	**I**	**I**		**II**				**I**					
	Parar a ação sem perturbação (P)							**II**			**II**													**II**					
	Desrespeito pelo material (D)		**I**																	**II**									
	Deixar a sala (DS)										**II**																		
	Barulho de Bolas (B)																												
	Modificação da atividade (M)							**I**			**II**					**I**	**II**			**III**						**I**	**II**		**L**

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)		**III**																										
	Deixar a sala (DS)																												
	Perturbação diversa (PD)		**II**																										
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)									**I**																			
	Golpe ou pancada (GP)		**I**				**I**			**I**																			
	Conduta Perigosa (CP)																												
	Outros (O)																												
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)									**II**																			
	Grosseria (G)									**I**																			
	Outros (O)																												

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 30 (70%)	**C:** 7 **P:** 6 **D**: 3 **DS:** 2 **B:** 0 **M:** 12
Comp. dos alunos dispensados: 6 (14%)	**C:** 3 **DS:** 1 **PD:** 2
Comp. dirigidos aos colegas: 4 (9%)	**G:** 1 **GP:** 3 **CP:** 0 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 3 (7%)	**R:** 2 **G:** 1 **O:** 0
Total de ocorrências: 43	
Taxa de Ocorrências: 100%	

Anexo 2

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Atletismo **Data:** 16/03/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)		II													I		I				I							
	Parar a ação sem perturbação (P)							II			II											I							
	Desrespeito pelo material (D)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Barulho de Bolas (B)																												
	Modificação da atividade (M)	I	I					II			II					II		I		I		II					II	I	

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Perturbação diversa (PD)																												
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)	**I**	**I**					**I**			**I**																		
	Golpe ou pancada (GP)	**I**	**I**																	**I**			**I**						
	Conduta Perigosa (CP)																**I**												
	Outros (O)																												
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)							**I**			**I**														**I**				
	Grosseria (G)							**I**			**II**																**I**		
	Outros (O)																												

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 25 (61%)	**C:** 5 **P:** 5 **D**: 0 **DS:** 0 **B:** 0 **M:** 15
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **PD:** 0 **DS:** 0
Comp. dirigido aos Colegas: 9 (22%)	**G:** 4 **GP:** 4 **CP:** 1 **O:** 0
Comp. dirigido ao professor: 7 (17%)	**R:** 3 **G:** 4 **O:** 0
Total de ocorrências: 41	
Taxa de Ocorrências: 100%	

Anexo 3

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Atletismo **Data:** 13/04/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)	I	II								II																		
	Parar a ação sem perturbação (P)										IIIII																		
	Desrespeito pelo material (D)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Barulho de Bolas (B)																												
	Modificação da atividade (M)	I						II			I	I								II				II			II	I	

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Perturbação diversa (PD)																												
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)																												
	Golpe ou pancada (GP)									**I**							**II**		**III**										
	Conduta Perigosa (CP)	**I**	**I**														**I**		**II**				**II**						
	Outros (O)																												
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)	**I**																											
	Grosseria (G)																												
	Outros (O)																												

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigido à atividade: 23 (62%)	**C:** 5 **P:** 5 **D**: 0 **DS:** 0 **B:** 0 **M:** 13
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **PD:** 0 **DS:** 0
Comp. dirigidos aos Colegas: 13 (35%)	**G:** 0 **GP:** 6 **CP:** 7 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 1 (3%)	**R:** 1 **G:** 0 **O:** 0
Total de ocorrências: 37	
Taxa de Ocorrências:100%	

Anexo 4

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Voleibol **Data:** 2/03/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)							I								I				I				I					
	Parar a ação sem perturbação (P)										I																		
	Desrespeito pelo material (D)							II			II									I									
	Deixar a sala (DS)																												
	Barulho de Bolas (B)							II								II				III				I					
	Modificação da atividade (M)	L	II					I			II					II	II	I		II				II			I	I	I

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Perturbação diversa (PD)		**III**																										
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)									**I**																			
	Golpe ou pancada (GP)													**I**				**I**				**I**							
	Conduta Perigosa (CP)																												
	Outros (O)																												
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)									**II**																			
	Grosseria (G)							**I**		**III**																			
	Outros (O)																												

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 36 (74%)	**C:** 4 **P:** 1 **D**: 5 **DS:** 0 **B:** 8 **M:** 18
Comp. dos alunos dispensados: 3 (6%)	**C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 3
Comp. dirigidos aos colegas: 4 (8%)	**G:** 1 **GP:** 3 **CP:** 0 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 6 (12%)	**R:** 2 **G:** 4 **O:** 0
Total de ocorrências: 49	
Taxa de Ocorrências: 100%	

Anexo 5

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Voleibol **Data:** 9/03/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)		I								I					I	I	I		L				I				I	L
	Parar a ação sem perturbação (P)							III			L																		
	Desrespeito pelo material (D)	L						II			III					II				III				II			III	I	II
	Deixar a sala (DS)																												
	Barulho de Bolas (B)	I	I	I				I	I							II		I		LI							I	L	
	Modificação da atividade (M)	II						II			III					II				III				II			III	I	II

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Perturbação diversa (PD)																												
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)																												
	Golpe ou pancada (GP)							**II**								**I**													
	Conduta Perigosa (CP)	**I**	**I**																	**I**									
	Outros (O)																												
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)	**II**									**III**					**I**				**II**									
	Grosseria (G)										**I**																		
	Outros (O)																												

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 64 (81%)	**C:** 9 **P:** 4 **D**: 19 **DS:** 0 **B:** 12 **M:** 20
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 0
Comp. dirigidos aos colegas: 6 (8%)	**G:** 0 **GP:** 3 **CP:** 3 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 9 (11%)	**R:** 8 **G:** 1 **O:** 0
Total de ocorrências: 79	
Taxa de Ocorrências: 100%	

Anexo 6

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Voleibol **Data:** 16/03/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)							II			I						LI							I			I		L
	Parar a ação sem perturbação (P)										II																		
	Desrespeito pelo material (D)							II																					
	Deixar a sala (DS)																												
	Barulho de Bolas (B)	I	I					I			I			I							I	I	I				II		I
	Modificação da atividade (M)		II				I	II			II			I				I			II	I	I				III		I

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Perturbação diversa (PD)																												
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)		**II**								**I**																		
	Golpe ou pancada (GP)	**I**	**II**					**I**			**II**														**II**				
	Conduta Perigosa (CP)										**I**																		
	Outros (O)																												
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)							**I**			**II**																		
	Grosseria (G)		**I**					**II**			**III**				**I**														
	Outros (O)																												

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 40 (65%)	**C:** 8 **P:** 2 **D**: 2 **DS:** 0 **B:** 11 **M:** 17
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 0
Comp. dirigidos aos colegas: 12 (19%)	**G:** 3 **GP:** 8 **CP:** 1 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 10 (16%)	**R:** 3 **G:** 7 **O:** 0
Total de ocorrências: 62	
Taxa de Ocorrências: 100%	

Anexo 7 - 2º Ciclo de Investigação- ação

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Atletismo **Data:** 9/05/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)														I					I						I	I		
	Parar a ação sem perturbação (P)										II													I					
	Desrespeito pelo material (D)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Barulho de Bolas (B)																												
	Modificação da atividade (M)	III	I								I						I							I					

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																												
	Deixar a sala (DS)																												
	Perturbação diversa (PD)																												
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)																												
	Golpe ou pancada (GP)												**I**								**I**								
	Conduta Perigosa (CP)																												
	Outros (O)																												
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)																												
	Grosseria (G)																												
	Outros (O)																												

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 14 (87.5%)	**C:** 4 **P:** 3 **D**: 0 **DS:** 0 **B:** 0 **M:** 7
Comp. dos alunos dispensados: 0 (0%)	**C:** 0 **PD:** 0 **DS:** 0
Comp. dirigidos aos colegas: 2 (12.5%)	**G:** 0 **GP:** 2 **CP:** 0 **O:** 0
Comp. dirigidos ao professor: 0 (0%)	**R:** 0 **G:** 0 **O:** 0
Total de ocorrências: 16	
Taxa de Ocorrências: 100%	

Anexo 8

Ficha de Registo de Comportamento inapropriados

Ano: 7º **Turma:** B **Modalidade:** Voleibol **Data:** 13/05/2012

Dimensão	Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Comp. dirigidos à atividade	Conversas intempestivas (C)	I		I			I									I	I	I			I								
	Parar a ação sem perturbação (P)																												
	Desrespeito pelo material (D)										II																		
	Deixar a sala (DS)																												
	Barulho de Bolas (B)																			I		I					I	I	
	Modificação da atividade (M)										II									I									

Comp. dos alunos dispensados	Conversas intempestivas (C)																													
	Deixar a sala (DS)																													
	Perturbação diversa (PD)																													
Comp. dirigidos aos colegas	Grosseria (G)																						**I**							
	Golpe ou pancada (GP)																													
	Conduta Perigosa (CP)																													
	Outros (O)																													
Comp. dirigidos ao professor	Recusa de obediência (R)										**II**																			
	Grosseria (G)								**I**		**II**																			
	Outros (O)																													

Tratamentos de Dados: Quadro de Apresentação

Ocorrências absolutas e relativas/Dimensão	Ocorrências absolutas/Categoria
Comp. dirigidos à atividade: 16 (73%) **Comp. dos alunos dispensados:** 0 (0%) **Comp. dirigidos aos colegas:** 1 (4%) **Comp. dirigidos ao professor:** 5 (23%) **Total de ocorrências:** 22 **Taxa de Ocorrências:** 100%	**C:** 7 **P:** 0 **D**: 2 **DS:** 0 **B:** 4 **M:** 3 **C:** 0 **DS:** 0 **PD:** 0 **G:** 0 **GP:** 0 **CP:** 1 **O:** 0 **R:** 2 **G:** 3 **O:** 0