

A influência do Estágio Profissional no meu crescimento pessoal e profissional

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
(Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o
Decreto-lei nº 43/2007 de Fevereiro).

Orientador: Mestre José Mário Cachada

Miguel Filipe Maia Pereira da Silva
Porto, setembro 2012

Silva M. (2012). A influência do Estágio Profissional no meu crescimento pessoal e profissional. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Silva. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR REFLEXIVO; INDISCIPLINA; CONTROLO DA TURMA.

Dedicatórias

Aos meus pais.

À minha irmã.

Aos meus avós.

Aos meus amigos.

Agradecimentos

Aos meus **pais**, pelos ensinamentos, paciência e apoio incondicional. Muito obrigado pela vossa dedicação desde o dia em que nasci, pois sem vocês dificilmente estaria no patamar a nível académico e pessoal em que me encontro hoje.

Aos meus **avós**, por desde que nasci serem um porto de abrigo seguro para o meu crescimento e felicidade.

À minha irmã, **Filipa**, agradeço o facto de seres uma irmã fantástica e espero que te consiga agradecer sendo um irmão melhor a cada dia que passa. O modo como te estou grato não é possível de ser expressado somente nesta dedicatória.

À **Patrícia**, por todo o apoio, ajuda incondicional e por acreditares nas minhas capacidades mesmo quando eu duvidava delas. Obrigado por me ajudares a ser uma pessoa melhor.

Aos meus **amigos**, Ana Catarina, Catarina, Carlos, Diana, Diogo, Fátima, Fininha, Hugo, Joana, Mariana, Micoclus, Paulo, Renato e Tiago, por toda a amizade, ajuda e incentivo e por serem os amigos incríveis que me permitem ser quem sou!

À **professora cooperante**, pela constante disponibilidade, partilha e transmissão de conhecimentos, e, acima de tudo, pela grande evolução que me proporcionou tanto a nível pessoal como profissional no ensino da Educação Física. Sinto que somente estas palavras não chegam para lhe agradecer.

Ao **professor orientador**, pelo acompanhamento e sugestões ao longo deste ano de aprendizagens.

Ao **núcleo de estágio**, João e Licurgo, pela boa disposição e camaradagem neste ano repleto de aprendizagens e trabalho em conjunto, proporcionando-me um crescimento tanto a nível pessoal como profissional.

Ao **10º H**, pela oportunidade que me deram de ensinar, e também aprender convosco, e por me terem proporcionado um ano repleto de vivências.

A todos vocês o meu muito OBRIGADO.

Índice Geral

Dedicatórias.....	III
Agradecimentos	V
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Abreviaturas	XVII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento biográfico.....	5
2.1. O meu percurso	7
2.2. Expectativas sobre o Estágio Profissional	9
3. Enquadramento do Estágio Profissional	15
3.1. Enquadramento concetual	17
3.2. Enquadramento legal e institucional	19
3.3. Enquadramento funcional	23
3.3.1. Caraterização breve da Escola Secundária Augusto Gomes.....	24
3.3.2. Caracterização da Turma (10ºH).....	28
4. Realização da prática profissional.....	31
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	34
4.1.1. Conceção	35
4.1.2. Planeamento	39
4.1.3. Realização	46
4.1.3.1. O professor iniciante e a turma definidora da minha atuação	47
4.1.3.2. Saber comunicar e instruir	49
4.1.3.2.1. Feedback Pedagógico.....	55
4.1.3.3. O percurso para a aquisição de uma boa gestão	59
4.1.3.4. Controlar a turma para a manutenção da disciplina	65
4.1.3.5. O clima motivador necessário para uma aula de EF	78

4.1.4. Avaliação do ensino.....	84
4.2. Participação na escola e relação com a comunidade	90
4.2.1. O ponto alto após um grande desafio	96
4.2.2. A importância que recai sobre o Diretor de Turma.....	99
4.3. Desenvolvimento profissional	102
4.3.1. Estudo de Investigação-ação: “Percepção e ação sobre comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física na ótica de Professores Inexperientes e Professores Experientes”	106
4.3.1.1. Introdução	106
4.3.1.2. Revisão da literatura	107
4.3.1.2.1. A indisciplina e os comportamentos inapropriados na sala de aula	107
4.3.1.2.2. Causas e manifestações de indisciplina no processo de ensino	109
4.3.1.3. Metodologia	111
4.3.1.3.1. Amostra	113
4.3.1.4. Apresentação e análise dos resultados	114
4.3.1.5. Conclusões	129
5. Conclusão e perspectivas para o futuro	131
6. Referências Bibliográficas	135
7. Síntese Final	143
8. Anexos	153

Fig. 1 - Medalhas de despedida do 10ºH	79
Fig. 2 - Parte final de um plano de aula.....	82
Fig. 3 - T-shirt oferecida pelos alunos do 10ºH	83
Fig. 4 - Jogo dos sacos – Jogos Tradicionais.....	98

Índice de Anexos

Anexo A - Versão final do guião da entrevista	XIX
Anexo B - Transcrições das entrevistas	XX

Resumo

No presente documento tenho como objetivo declarar e refletir de forma crítica sobre o meu Estágio Profissional, no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida nos dois últimos semestres do plano de estudos do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Tendo um caráter pessoal, este documento visa uma exposição das ocorrências e vivências decorrentes de um ano letivo frequentado na Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, em regime cooperativo e de constante supervisão da professora cooperante, do professor orientador da faculdade e em colaboração com mais dois colegas do núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O presente documento encontra-se estruturado em quatro partes distintas. A primeira parte corresponde ao **Enquadramento biográfico** onde contextualizo o meu percurso de vida e as minhas expectativas relativas ao Estágio Profissional. Na segunda parte, referente ao **Enquadramento do Estágio Profissional**, refiro quais os contextos onde este se inseriu, a nível concetual, legal, institucional e funcional. Segue-se a **Realização da prática profissional** que se assume como central em todo o Relatório de Estágio, e que compreende quatro áreas de desempenho distintas relativas às funções de professor: 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; 2 e 3 – Participação na escola e relação com a comunidade; e 4 – Desenvolvimento profissional. Nesta, é feita uma retrospeção sobre tudo o que foi concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo deste percurso, tendo surgido deste processo a temática que vou apresentar: a *Indisciplina*. Por último, a **conclusão e perspetivas para o futuro**, onde resumo os vários momentos referentes a este processo e faço uma análise sucinta do que perspetivo para o meu futuro.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR REFLEXIVO; INDISCIPLINA; CONTROLO DA TURMA.

Abstract

This document aims to declare and reflect critically about my Professional Traineeship, under the curricular unit of Professional Traineeship, inserted in the last two semesters of 2nd Cycle of Studies leading to the Master degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Schools in the Faculty of Sport of the Oporto University.

With a personal nature, the goal of this document is to expose the occurrences and experiences during a school year on the Augusto Gomes High School, in Matosinhos. This traineeship occurred in a cooperative regime and under a constant supervision of the cooperating teacher, the faculty adviser teacher and in collaboration with two colleagues from the core of Faculty of Sport of the Oporto University traineeships.

This document is organized in four distinct subjects. The first part corresponds to the Biographical framework where I contextualize my route of life and my expectations for the Professional Traineeship.

On the second part, concerning with the Traineeship framework, I indicate the different contexts where the traineeship is entered, in a conceptual, legal, institutional and functional level. Then, the Realization of professional practice which is the focus of the whole Traineeship Report and comprises four distinct performance areas related to the roles of a teacher: 1- Organization and management of teaching and learning; 2 and 3 - Participation in school and community relations; and 4 - Professional development. In this last area a retrospection is done about everything that was conceived, planned, accomplished and evaluated along this route, having emerged from this process the topic that I will introduce: the Indiscipline. Finally, in the **conclusion and future perspectives**, I summarize several moments regarding to this process and I make a concise analysis of my future expectations.

Keywords: PROFESSIONAL TRAINEESHIP, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTIVE TEACHER, INDISCIPLINE, CLASS CONTROL.

Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAG – Escola Secundária Augusto Gomes

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FP – Feedback Pedagógico

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

PAA – Planeamento Anual de Atividades do Grupo de Educação Física

PC – Professora Cooperante

PFI – Projeto de Formação Individual

RE – Relatório de Estágio

UT – Unidade Temática

1. Introdução

O Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), realizado na Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG), e está inserido no plano de estudos do 2º Ciclo de Ensino conducente ao grau de *Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. O EP é o consumir de uma prática letiva ao longo de um ano letivo repleto de dúvidas, vivências, experiências, desafios, aprendizagens e superações.

O EP é o momento final da formação de qualquer professor de Educação Física (EF), onde é assumida pelo estudante-estagiário (EE) a responsabilidade pela docência e sendo esta vivenciada num contexto real, sempre de forma orientada. Todas as competências aprendidas ao longo deste ano têm como objetivo pôr em prática o nosso conhecimento sobre o ensino-aprendizagem, formando-nos como docentes capazes de desenvolver um espírito crítico e reflexivo sobre a sua prática. Como afirma Shön (1992), as aprendizagens que decorrem de experiências concretas que implicam o envolvimento direto dos formandos em atividades e contextos reais de trabalho são as aprendizagens mais ricas e duradouras.

Este documento procura evidenciar o trabalho por mim realizado ao longo do EP. Neste vou expor as minhas principais vivências e reflexões, bem como discorrer sobre a minha evolução enquanto EE e contribuir para o papel reflexivo e construção de uma identidade: o ser professor.

Este RE está assim dividido em quatro partes distintas, sendo em cada uma delas abordados diversos temas e matérias referentes ao decurso da minha prática pedagógica.

A primeira parte corresponde ao **Enquadramento biográfico** contextualizando o meu percurso de vida e as minhas expectativas relativas ao EP. Procurei então compreender o papel do estágio na formação inicial de professores e o papel determinante que este detém na construção de uma identidade e competência profissionais pretendendo incutir uma postura questionadora da sua prática ao longo do percurso do professor.

Na segunda parte, referente ao **Enquadramento do Estágio Profissional**, refiro quais os contextos onde o EP se insere, aos níveis

conceitual, legal, institucional e funcional. Não menos importante é o retrato tanto da instituição de ensino onde tive oportunidade de me inserir, como da turma que me proporcionou os diversos momentos de lecionação ao longo deste percurso.

A terceira parte refere-se à **Realização da prática profissional**. Esta assume-se como fulcral para todo o RE e compreende quatro áreas de desempenho distintas relativas às funções de professor, sendo elas: 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; 2 e 3 – Participação na escola e relação com a comunidade; e 4 – Desenvolvimento profissional. Nesta parte é feita uma retrospeção sobre tudo o que foi concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo deste meu percurso, sempre recorrendo aos vários momentos de reflexão que me ajudaram a construir um “eu” profissional.

Ainda neste capítulo, e discorrendo numa vertente mais aprofundada, é-me dada a possibilidade de construir, realizar e refletir sobre a minha prática, tendo surgido deste processo a temática que vou apresentar: *a Indisciplina*. Este tema vai ao encontro de um melhor desempenho em situações de prática pedagógica menos favoráveis ao nível dos comportamentos dos alunos no espaço de aula, tendo sido retirados resultados muito elucidativos.

Por último, a **conclusão e perspectivas para o futuro**, onde resumo os vários momentos referentes a este processo de formação, fazendo uma análise sucinta do que perspectivado para o meu futuro.

Com este EP tive a possibilidade de vivenciar a profissão de docente e os respetivos e distintos papéis, atividades e responsabilidades, através da interação diária com outros agentes educativos sendo indiscutível o papel destes neste meu percurso.

Todo este processo tornou-se imprescindível para me conduzir ao resultado desejado: a competência docente. Mesmo com os obstáculos que iam surgindo, a procura incessante de informação e a aprendizagem diária permitiram-me evoluir a cada dia que passava, sendo esta insistência, assertividade e consciência profissional que me fizeram vencer os desafios e ultrapassar as adversidades que iam surgindo ao longo da minha atividade como formando.

2. Enquadramento biográfico

2.1. O meu percurso

Eu, Miguel Silva, nasci a 23 de Maio de 1989 e sou natural de Vila do Conde.

Desde criança que a prática desportiva está presente na minha vida, paralelamente com as atividades escolares. Sempre tive muita apetência física para quase todas as modalidades desportivas e disponibilidade para ajudar os menos hábeis.

Enquanto aluno do 1º ciclo praticava natação tanto em regime lúdico como em atividade extracurricular proporcionada pelo meu concelho. Já nos 2º e 3º ciclos os meus pais, a meu pedido, optaram por me colocar num clube local (Grupo Desportivo de Vilar), na modalidade de futebol. Esta era a contrapartida para um maior empenho da minha parte a nível escolar, já que este não estava a ser o meu foco de interesse. Assim, rapidamente melhorei os meus resultados escolares e o meu desempenho a nível desportivo. Após constatar que esta conjugação me levou a melhores níveis de desempenho escolar inscrevi-me, no ensino secundário, no Curso Tecnológico de Desporto, o qual me despertou o interesse pelas atividades desportivas escolares, uma maior paixão pelo desporto e uma maior disciplina de estudo tal que entrei no quadro de honra na Escola Secundária Rocha Peixoto, quando terminei o 12º ano.

Todo o caminho aqui percorrido, mas essencialmente as atividades de lecionação com crianças carenciadas do Instituto Maria da Paz Varzim (Póvoa de Varzim), enquanto aluno das disciplinas de Práticas de Dinamização Desportiva/Projeto Tecnológico do 12º ano na Escola Secundária Rocha Peixoto, despertou em mim o gosto pela docência.

Após o término do ensino secundário quis ingressar numa faculdade prestigiada na área do desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Em 2010 conclui a Licenciatura em Ciências do Desporto no ramo de Exercício e Saúde na FADEUP, mais propriamente na área de atividade física voltada para a terceira idade, já que considerava este o ramo disponível para escolha mais semelhante à prática docente. Após uma breve passagem pela lecionação neste escalão etário e a crianças do regime pré-

escolar (Instituto Maria da Paz Varzim), senti necessidade de aprofundar a minha competência de lecionação noutras faixas etárias, mais concretamente 2º e 3º ciclos e secundário, já que nestas a minha experiência enquanto docente era nula.

Como consequência, frequentar na mesma faculdade o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi obviamente a primeira opção no leque de escolhas para continuação da formação académica. Esta escolha também se deveu à minha vivência profissional com estes escalões etários (4-16 anos) durante o período de interregno letivo, que venho a realizar já há 3 anos nas Férias Desportivas promovidas pela Câmara Municipal da Maia, no verão. A conjugação destas práticas com a função de treinador-adjunto da equipa sénior de futebol do Aveleda Futebol Clube, função esta mais voltada para as questões do treino físico e o modo de instruir atletas sobre a forma correta de desempenhar determinada habilidade motora, foi também decisiva na escolha deste caminho, já que privilegio o ensino da técnica e tática em detrimento da vertente somente competitiva.

Sendo um dos muitos adeptos da quase globalidade das modalidades desportivas, sempre ambicionei formar e dotar crianças e jovens de habilidades motoras que lhes permitissem uma prática desportiva fundamentada e uma perspetiva conceptual do jogo, num sentido mais pedagógico e lúdico, em detrimento do sucesso e “sede” de vencer, que colocam o desporto num patamar tão elevado de competição. Esta perspetiva sempre esteve num lugar cimeiro, relegando para segundo plano a formação de atletas de alta competição, sendo assim óbvia esta minha opção pelo ensino. Esta preferência pela escola em detrimento do “treino” faz-me querer evoluir e formar crianças e jovens no seio do seu contexto escolar nas diversas competências que a escola permite e disponibiliza a cada aluno aos níveis sociais, académicos e psicomotores.

Embora tudo isto tenha pesado na minha decisão, todo este percurso fica marcado, sobretudo, pela constante insistência dos meus pais, mais concretamente da minha mãe, em que prosseguisse os estudos pois, sem a sua insistência, não teria tido motivação para ingressar no ensino superior e,

consequentemente, o despertar deste desejo em aprender cada vez mais ficaria comprometido.

2.2. Expectativas sobre o Estágio Profissional

Confrontado com a necessidade de realizar o Projeto de Formação Individual (PFI) no início deste ano letivo procurei esclarecer e especificar todas as minhas expectativas em relação ao que este ano me poderia reservar e proporcionar.

Devo referir que uma atenuante nas expectativas deste processo de formação do ser professor é o facto de que antes de sequer percecionar esta função, já fui aluno, o que me permitiu experienciar esta prática através de um leque variado de professores, em diferentes anos da minha vida. Assim sendo, as preconcepções a ter em conta no momento de encarar este novo desafio fazem com que tenha uma ligeira vantagem relativamente a outras profissões, pois já tenho conceitos formados sobre a prática da atividade docente, o que julgo e consciencializo como um ensino eficaz, o papel social que a escola representa na vida de um estudante, recaindo assim maioritariamente todas as expectativas sobre o modo e as estratégias que me farão alcançar estes objetivos.

Foi com alguma ansiedade, angústia e inquietação, juntamente com alguma insegurança sobre as minhas capacidades enquanto futuro docente, que encarei os dias que antecederam o início do ano letivo, mas fui percebendo ao longo do meu percurso que, a “incerteza, instabilidade, singularidade e a impossibilidade de realizar predições seguras” são as características mais visíveis neste processo de ensino pela maioria dos EE (Albuquerque et al., 2005, p. 13).

Era no primeiro contacto com os alunos que tinha como principal receio ser “consumido” pela ansiedade e insegurança, que muitas vezes me acompanham, e não conseguir demonstrar a pessoa simpática e responsável que sou e, acima de tudo, os princípios e valores que me acompanham e me caracterizam como pessoa.

Com base na expectativa que vivenciei relativamente ao impacto inicial (aula de apresentação ao 10ºH), toda a atenção remeteu-se para os aspetos da aprendizagem que referem “como ensinar e do como se inserir no espaço escolar e na profissão” (Ponte et al. cit. por Machado, 2010, p. 15). As primeiras expectativas levaram-me muitas vezes a interrogações sobre o que poderia desenvolver enquanto futuro docente, relacionando todos os conhecimentos teórico-práticos aprendidos até então e a variabilidade e imprevisibilidade de situações da lecionação que poderia encontrar no espaço de aula, juntamente com a heterogeneidade de alunos passíveis de encontrar na turma, razões que me levam a acreditar que “a competência profissional assenta no desenvolvimento de **competências pedagógicas, didáticas e científicas**, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa **ética profissional**” (Matos, 2011, p. 2)¹.

O facto de muitos alunos, hoje em dia, ainda encararem a aula de EF como momento lúdico e de diversão, onde o rigor e a competência são diluídos em parte neste contexto, fez-me querer inverter esta mentalidade. Esta vontade fazia parte das minhas expectativas, bem como o proporcionar uma aula dinâmica, motivante e enriquecedora, fundindo-se assim num ótimo meio de ensino-aprendizagem. Todos estes passos poderiam conduzir os alunos a adotar um estilo de vida ativo e saudável na escola no futuro e revivendo posteriormente de forma autónoma este gosto pela atividade física na sua vida adulta.

Mesmo não conhecendo a turma, sempre ambicionei conseguir que os alunos percebessem a importância da EF como uma prática significativa e enquanto componente letiva, fazendo esta também parte da lista de expectativas referentes a este ano.

Mialaret (1981) refere que uma “ferramenta” imprescindível para se ser professor é o saber estabelecer uma boa comunicação, através de boas técnicas de transmissão das mensagens, uma boa emissão e receção dessas mesmas mensagens, sendo estas indispensáveis para que o ensino e a

¹ *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.

educação atinjam os seus objetivos. O cumprimento destes objetivos de saber instruir de forma clara e perceptível, emitir o feedback mais adequado no momento mais indicado e conseguir que através deste processo de comunicação a evolução do aluno se fizesse sentir, foram umas das principais capacidades que tencionava adquirir e dominar. Instruir de forma correta e assertiva, gerir com eficácia o pouco tempo disponível da aula de EF e ser capaz de realizar um controlo ativo sobre a turma foram conceitos que ao longo deste tempo de estágio foram sempre fazendo parte do meu reportório, sendo aplicados de uma forma cada vez mais correta e consciente.

Alain cit. por Nóvoa (2009) refletindo sobre a importância do conhecimento, afirma que para se instruir é necessário conhecer quem se instrói, mas ainda mais importante é conhecer aquilo que se ensina. Assim, a lecionação de algumas modalidades que nunca tive oportunidade de praticar, como por exemplo o Corfebol, foi algo que me atormentou até ao dia em que a lecionei. Todo este processo foi suportado em muita pesquisa, tendo por base as estruturas de outras modalidades e as progressões de ensino aplicadas a cada uma e adaptadas a esta em particular.

O receio de não encontrar nem aplicar corretamente os exercícios e a progressão de ensino mais ajustados para determinadas modalidades foi em grande parte colmatado através de todos os conteúdos aprendidos nestes anos enquanto aluno universitário na FADEUP e através das vivências recolhidas através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva, principalmente na modalidade de atletismo.

O processo de observação e o modo como evoluiria neste sentido, já que é necessário treino neste processo para se conseguir ter uma visualização panorâmica de tudo o que se passa em determinado momento no espaço de aula, tendo em conta os critérios que se pretendem observar, também era algo que me inquietava.

Damas & Ketele (1985, p. 20) consideram que a “observação é um processo fundamental que não tem fim em si mesma, mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (formulação de juízo)”. Com base nisto, conseguir

decompor os movimentos específicos de um determinado gesto técnico, observar esse mesmo movimento em execução e de forma continua e, após essa observação, conseguir realizar um juízo de valor fundamentando uma avaliação, foi algo que demorou o seu tempo a adquirir. Tal deveu-se à minha ansia em sentir-me justo e criterioso neste processo de avaliação, bem como em ser capaz de observar e perceber qual o erro impeditivo de uma melhor execução técnica de determinada habilidade motora e, consequentemente, conseguir suprimi-lo.

O meio e contexto escolares que encontraria, o ambiente que esta escola me iria proporcionar por parte de docentes e alunos, foram aspetos que também me inquietaram, já que a reestruturação da escola (como espaço físico) estava em curso mesmo antes da minha entrada nesta. Esta incerteza referida quanto à Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG) foi sentida da mesma forma no que respeita aos meus colegas de núcleo de estágio, professora cooperante (PC) e professor orientador da faculdade, pois não tinha qualquer referência em relação a estes.

Após o primeiro contacto com os colegas do núcleo de estágio foi possível tirar as primeiras conclusões e perceber que a boa disposição reinaria ao longo deste percurso. Segundos Matos (2011, p. 2)², no que diz respeito ao EP devemos destacar “a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola”. Contudo, ao nível de partilha de conhecimentos e trabalho de equipa, muitas vezes o compromisso e rotinas de trabalho dos meus colegas do núcleo de estágio não foram as mais adequadas, o que fez com que evoluísse tendo por base um regime menos colaborativo e por vezes individualizado.

Uma ajuda essencial neste processo de formação para uma evolução rápida e significativa a cada aula foi desenvolvida pela PC, que foi muito além das minhas expectativas. As constantes reflexões da ação na aula e a reflexão sobre a reflexão na ação após a aula, fizeram com que me tornasse mais

² *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.

consciente, reflexivo e evoluísse enquanto docente (Shön, 1992). A realização constante de uma reflexão sobre o resultado da minha ação, analisada através do comportamento dos alunos, o constante questionamento sobre a minha prática letiva e os feedbacks da PC foram decisivos para uma evolução da minha prática profissional enquanto docente. Devo referir que também os meus colegas do núcleo de estágio e o professor orientador da faculdade, cada um à sua maneira, me foram guiando e ajudando ao longo deste processo de formação.

Com base nisto, a formação inicial que vivenciei tinha em vista “promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas (Ponte cit. por Machado, 2010, p. 15). O tornar-me um professor reflexivo fez-me evoluir enquanto docente, e adquirir este hábito tornou a minha evolução mais rápida e consistente, sendo uma mais-valia para o meu futuro profissional.

A relação com os demais intervenientes do contexto escolar, desde as assistentes operacionais, grupo de EF e restante corpo docente e administrativo foram uma surpresa relativamente às minhas expectativas iniciais, sendo todos vitais no meu processo de integração neste novo contexto escolar. O auxílio e disponibilidade constante de todos proporcionou-me uma rápida integração neste novo meio, e fez-me sentir que poderia contar com qualquer um deles para tudo o que necessitasse. A confiança de todos nas minhas capacidades permitiu-me tentar chegar mais além, aprendendo e vivenciando assim muito mais do que aquilo que inicialmente ambicionava.

Todo este percurso foi marcado pelo trabalho árduo, persistência e exigência, requisitos que fazem com que nesta reta final possa afirmar que me sinto enriquecido, graças ao que vivenciei e às pessoas que me acompanharam neste processo e que contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e futuro professor, sendo que, sem elas, este percurso não seria tão consistente.

3. Enquadramento do Estágio Profissional

No presente capítulo será abordada a forma dinâmica e ativa como o EP marcará a minha formação enquanto futuro profissional da carreira docente na área da EF. Todo este capítulo mostra-se indispensável para se perceber a estrutura atual do EP, o modo como o local onde o realizei me influenciou enquanto docente e as normas e condições em que exerci esta função.

3.1. Enquadramento concetual

Já Nóvoa (1992) referia que, acima de tudo, os professores se devem assumir como produtores da “sua” profissão, pois sem esta vontade todo o percurso se desmorona e se torna comprometido.

O EP é sem dúvida um período decisivo neste processo de formação contínua que é ser-se professor. Antes de sequer pensarmos no consumir deste objetivo devemos perceber a dinâmica desta profissão e adquirir as competências necessárias na procura do sucesso, a nível pessoal e profissional.

A consciencialização da importância que o professor adquire no processo de formação e ensino-aprendizagem dos alunos é que não nos pode ser subjetiva, pois depende deste processo a correta e completa formação do aluno.

O EP tem como referência que a situação real de prática profissional tem como função criar um pensamento de formação inicial e contínua, funcionando como um local ótimo para a aplicação dos saberes adquiridos, sendo também vital a construção de saberes através da experiência de práticas pedagógicas formais e concretas.

Com base nisto e segundo Albuquerque et al. (2005, pp. 73-74), o EP é assumido pelos professores orientadores como um “momento decisivo do desenvolvimento profissional, marcado pelo cunho de experiência prática”, centrada na lecionação. Os mesmos autores advogam que o professor é então visto como alguém que tem como função aplicar um conjunto de conhecimentos mas, principalmente, tem que conseguir responder aos desafios que a escola e os alunos lhe colocam, desenvolvendo competências de gestão,

disciplina, relacionamento pessoal, conhecimento, planeamento, instrução, avaliação e realização prática, assumindo ainda uma atitude profissional digna.

Enfrentar toda esta panóplia de situações e adquirir estas competências é um processo só possível através de uma vivência prática e concreta no seio do EP.

Como refere Nóvoa (1992, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” conjuntamente com um suporte literário e bibliográfico que nos leva para um caminho mais teórico, para possível aplicação prática, passando a formação “por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Para que isto se concretize, o conhecimento da profissão docente deve situar-se num cruzamento da teoria com a prática, da técnica com a arte, com um conhecimento complexo e prático, de um “saber” e de um “saber-fazer” (Albuquerque et al., 2005), conjugados estes com um “saber-estar”.

É em pleno EP que o formando se depara com os vários paradigmas existentes nesta profissão, sendo imprescindível ao professor adaptar todos os conhecimentos teóricos adquiridos nestes anos de formação académica: “saber”, e realizar o *transfer* para o “saber-fazer”, confrontando estes conhecimentos com a realidade do contexto de estágio, escola e alunos.

Por este motivo e pelas constantes conjugações de saberes, a reflexão torna-se fundamental no EP, cuja sua função tem em vista o desenvolvimento de um professor crítico e reflexivo sobre a sua prática letiva.

Neste processo de dotar um EE com capacidades reflexivas, o Professor Cooperante tem um papel decisivo neste acompanhamento e auxílio a nível emocional e de instrução.

A tríade construída entre o professor cooperante, o estudante-estagiário e os alunos faz com que todos se encontrem em constante evolução e desenvolvimento, provocados pelas relações didáticas desenvolvidas nesta mesma tríade. Assim sendo, o professor cooperante surge neste processo “como alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso,

desenvolver aptidões e capacidades” do estudante-estagiário (Amaral et al., 1996, p. 93).

As observações com posterior reflexão sobre a ação, realizadas também pelo professor orientador universitário, permitem tanto ao professor cooperante como aos estudantes-estagiários obter uma visão cruzada e construtiva das suas ações, imprescindível para que estes percebam a real função deste estágio, sendo alertado sobre toda a sua prática no final de cada leção (Albuquerque et al., 2005).

Assim sendo, indo ao encontro da profissão docente e do papel do professor, é observável a mudança e crescimento que poderá ocorrer, designadamente no que se refere à perceção que o estudante-estagiário tem de si próprio, do seu valor e capacidade para fazer frente aos desafios da docência, afetos, objetivos e interesses relativamente à profissão, tanto na sua forma de estar como de se relacionar com os outros (Bullough et al.; Machado; McNally et al.; Mendes cit. por Caires & Almeida, 2003, p. 151).

De forma a percebermos a nível concetual o EP, segundo Albuquerque et al. (2005), caso queiramos um ensino de qualidade, não sendo este dependente somente da predisposição do estudante e das suas capacidades excecionais, é necessário que haja uma evolução permanente na prática profissional dos docentes numa cultura que dê prioridade à reflexão e discussão dos princípios que norteiam a prática e os seus efeitos.

3.2. Enquadramento legal e institucional

A nível **legal**, este modelo atual de estágio foi implementado pela primeira vez no ano letivo de 2009/2010, com a intenção de respeitar os novos parâmetros legais do processo de Bolonha, ficando a partir deste momento comparáveis, em termos de duração e conteúdos, as formações ministradas no ensino superior dos 45 estados europeus aderentes.

Pretende-se com isto atingir a excelência dos sistemas de ensino das faculdades, proporcionando e promovendo uma formação de qualidade a todos os alunos e, consequentemente, o aumento da competitividade e

empregabilidade dos mesmos. Este processo de mudança permite, neste momento, a qualquer estudante de qualquer estabelecimento do ensino superior, após iniciar a sua formação académica, transferir-se para outra instituição académica e, após finalizar a sua formação superior, adquirir um diploma europeu autenticado em qualquer universidade dos países aderentes.

No que diz respeito à natureza do EP, mais concretamente ao artigo 1 do seu regulamento³ (p. 2) “a Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP integra o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada e o correspondente Relatório de Estágio, rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da habilitação profissional para a docência”.

Enquadrando a estrutura e funcionamento do EP segundo as suas normas legais, este considera os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e também o Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

Para além dos critérios estabelecidos pelo Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, é de salientar o conjunto de condições definidas no decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, relativas à natureza e ao processo de aquisição da qualificação profissional.

As condições necessárias para a aquisição da habilitação profissional docente estão explanadas no decreto de lei de 22 de fevereiro, sendo imprescindíveis para um futuro desempenho docente.

Este sistema consagra a prática profissional como uma *prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de*

³ 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.

práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-lei n.º 43/2007)⁴.

Tal como explanado no Decreto-lei n.º 43/2007⁵, (p. 1321) há quatro pontos a ter em atenção nesta jornada na procura das habilitações necessárias para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino. Em primeiro lugar é exigida *não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como a sua referência primordial, mas também a auscultação, a realizar pelas instituições de ensino superior, de uma diversidade de atores sociais relativamente aos desafios colocados pela educação escolar ao desempenho docente.*

Em segundo lugar, através da limitação do número de estudantes dos ciclos de estudos que habilitam para a docência, em função do número e do nível e natureza da qualificação dos formadores, quer da instituição do ensino superior, quer das escolas cooperantes, bem como da adequação dos recursos materiais às especificidades desta qualificação e da capacidade e qualidade da participação das escolas cooperantes no processo.

Em terceiro lugar, a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.

Em quarto lugar, a acreditação do ciclo de estudos previstos neste diploma terá em consideração, para além das condições gerais referentes ao nível superior da qualificação para a docência, os critérios relativos à especificidade profissional desta qualificação no processo de acreditação, simultaneamente académica e profissional.

A prática supervisionada, realizada pelo docente do estabelecimento de ensino onde o estudante-estagiário realiza o seu EP, neste caso a Professora Cooperante Camila Vasconcelos da ESAG, detém um papel fundamental,

⁴ 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.

⁵ 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.

avaliando esta o desempenho dos estudantes-estagiários na sua Prática de Ensino Supervisionada e assumindo assim um lugar cimeiro no controlo da aptidão do futuro professor.

Já a nível **institucional**, “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, 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”⁶.

Deste modo, o primeiro ano (1º e 2º Semestres) do 2º Ciclo de estudos do Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP compreende uma parte teórica e uma parte didática referente à arte de ensinar, remetendo-se estas para os conteúdos da pedagogia, gestão, investigação e desenvolvimento curricular, dando-nos a conhecer o sistema de ensino vigente e a aplicação deste no contexto escolar. O 2º semestre tem uma componente mais prática e baseia-se no aprofundamento dos conhecimentos didáticos relativos a cada modalidade, tendo como base uma didática de ensino geral.

O EP é uma unidade curricular do mestrado referido acima que se encontra inserida no segundo ano (3º e 4º Semestres) do mesmo e a qual está sujeita a uma Prática de Ensino Supervisionada, ficando o EE responsável por uma turma, realizando assim a ponte entre a formação académica inicial (teórica) e a formação didática (prática) no contexto onde a escola se insere, no sentido de desenvolver a sua autonomia como docente.

No que diz respeito às “Normas Orientadoras do Estágio Profissional”, o documento que as encerra contempla as quatro áreas de desempenho previstas no Regulamento de Estágio Profissional, sendo que as Áreas 2 e 3 se encontram agregadas numa só:

Área 1 – “Organização e gestão do ensino e da aprendizagem”,

Áreas 2 e 3 – “Participação na escola e relação com a comunidade”,

Área 4 – “Desenvolvimento profissional”.

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.

Segundo este documento, a Área 1 tem como objetivo: construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF. Esta área reporta-se às tarefas de ensino, mais concretamente ao processo de ensino, isto é, à conceção, ao planeamento, à realização e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As Áreas 2 e 3 têm como objetivo contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. Englobam assim todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante-estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio.

Por último, a Área 4 tem como objetivo perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação).

3.3. Enquadramento funcional

A nível **funcional**, o EP denomina-se como um projeto de formação que tem como objetivo formar um professor profissional e reflexivo, promotor de um ensino de qualidade. O EE vai, por si próprio, formando-se num docente reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os

critérios do profissionalismo e funções docentes, como as funções letivas, de organização e gestão, investigativas e cooperativas (Matos 2011)⁷.

Há que referir que a realização deste EP decorre na Escola Secundária Augusto Gomes, através da renovação de um protocolo entre a FADEUP e esta escola. O meu núcleo de estágio é constituído por mim, Miguel Silva, pelo João Mendes e, por último, pelo Licurgo Figueiredo, sob orientação do professor José Mário Cachada (professor orientador) e da professora Camila Vasconcelos (professora cooperante).

Todo um conjunto de situações e imprevisibilidades que envolve o EP foi posto em prática com a minha lecionação ao 10º H, turma constituída por 25 alunos, que representam todo o percurso do meu processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1. Caraterização breve da Escola Secundária Augusto Gomes

A Escola Secundária Augusto Gomes foi a escola onde realizei o meu EP.

Atendendo à história desta escola, entre 1964 e 1972 funcionou no antigo edifício do Tribunal de Matosinhos uma secção do Liceu Normal D. Manuel II (atual escola Secundária de Rodrigues de Freitas). Foi a partir desta secção que nasceu em 1972, nas atuais instalações, esta escola com a designação de Liceu Nacional de Matosinhos. Mais tarde, em 1979, passaria a chamar-se Escola Nº 2 de Matosinhos, e, em 1989, receberia a designação de Escola Secundária de Augusto Gomes - Matosinhos. Em 2002 o nome passaria a ser Escola Secundária com 3º ciclo Augusto Gomes.

A escolha da designação Augusto Gomes teve em conta a tradição artística da escola e o intuito de honrar um pintor matosinhense, cuja obra reflete, na temática e na interpretação das formas, a terra e as suas gentes.

Em 2008 recupera o nome de Escola Secundária Augusto Gomes.

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.

A escola localiza-se no concelho e freguesia de Matosinhos, na Rua de Damão, 4450-107, e tem cerca de 1300 alunos, oriundos na sua maioria da freguesia de Matosinhos e das freguesias limítrofes, que frequentam os ensinos diurno e noturno. A partir de 2008/09 nesta também funciona um Centro de Novas Oportunidades (CNO).

No que diz respeito ao meio envolvente em que a escola está inserida, esta pertence então a Matosinhos, cidade portuguesa que se localiza na região Norte do país e que pertence ao distrito do Porto. É sede de um município com 62.30 km² de área com 174 931 habitantes (2011), subdividido em 10 freguesias.

A nível socioeconómico, a cidade de Matosinhos, à semelhança de outros grandes polos urbanos, tem vindo a apresentar uma desocupação, subutilização e degradação da zona habitacional do centro histórico bem como uma extensão da mancha urbana em direção à periferia. Foi outrora um município fortemente industrializado e atualmente vê-se dedicado ao setor terciário. Apesar de ainda manter algum legado industrial, nomeadamente as indústrias petroquímicas, alimentares e conserveiras, de têxteis e material elétrico, é ainda uma cidade de grande atividade piscatória, detentora das mais importantes “portas” do Grande Porto, o Porto de Leixões, que representa o maior porto artificial de Portugal, erguido nos finais do século XIX.

A ESAG é limitada a sul pelo concelho do Porto e pelas freguesias de Leça da Palmeira, Guifões e Senhora da Hora, a norte, nordeste e este, respetivamente. A escola não dista mais de 50 m da Junta de Freguesia e 200 m do Tribunal de Comarca de Matosinhos.

Na sua proximidade inserem-se outras estruturas: educativas (nomeadamente as escolas do agrupamento vertical de Matosinhos e a Escola Secundária com 3º Ciclo Gonçalves Zarco); culturais (Biblioteca Florbela Espanca, Casa da Juventude); administrativas (Câmara Municipal e Junta de Freguesia) e judiciais (Tribunal).

Segundo dados da avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação⁸ (2009, p.3), a escola dispunha inicialmente de um vasto espaço exterior constituído por um conjunto de pavilhões rodeados de espaços ajardinados. A ligação entre as diversas instalações, com exceção do Pavilhão Gimnodesportivo e do Centro de Recursos Educativos (CRE), é feita por arruamentos, rampas e passagens cobertas. Este edifício do Centro de Recursos Educativos é destinado aos alunos e professores como um espaço multimédia, de lazer e estudo.

Durante parte deste período de estágio, a escola encontrava-se com obras de requalificação, funcionando em monoblocos e em dois pavilhões ainda disponíveis, o Pavilhão Sul e o Pavilhão Gimnodesportivo. Este último está preparado para a prática de várias modalidades desportivas, tendo 2 balneários disponíveis, 2 arrecadações e 1 gabinete para o grupo de EF.

Esta escola ao longo do meu EP, a cada dia se encontrava mais despida do seu ambiente físico, devido a este processo de reestruturação.

Quanto ao material e infraestruturas para as aulas de EF, a escola dispõe atualmente de um pavilhão gimnodesportivo, que pode ser subdividido em três partes e dois espaços exteriores. Atualmente, devido ao referido processo de reestruturação, só é possível a utilização de metade de um destes espaços exteriores, encontrando-se o piso em bom estado, apesar do pouco espaço disponível para as práticas desportivas. Relativamente ao material, a ESAG inicialmente encontrava-se muito desprovida deste mas, após várias reuniões do grupo de EF, tem-se vindo a colmatar estas falhas com novo material desportivo. Assim sendo, torna-se difícil para todo o grupo de EF a obtenção de grandes espaços para a aula e um trabalho de qualidade durante a lecionação, já que normalmente se encontram entre três a quatro turmas por blocos de aula, ou seja, cada professor dispõe de um terço do pavilhão, já que o exterior equivale à mesma percentagem. Todas estas condicionantes, conjuntamente com a partilha de material com outros professores, aguçam ainda mais a nossa capacidade de planificação e estruturação da prática letiva.

⁸ Inspeção-Geral da Educação. (2009). Avaliação Externa as escolas: Relatório de escola. Escola Secundária Augusto Gomes. Porto: Inspeção-Geral da Educação.

Enquadramento do Estágio Profissional

Relativamente aos Recursos Humanos, tendo por base o sistema administrativo da ESAG, no que diz respeito ao Pessoal Docente, este compõe-se por 146 professores, na sua maioria do sexo feminino.

Quanto ao Pessoal Não Docente, este é formado por 35 elementos divididos pelas funções de assistentes operacionais e assistentes técnicos, na sua maioria do sexo feminino.

A oferta educativa da ESAG, no que diz respeito ao ensino básico é ao nível do 7º, 8º, 9º anos e Cursos de Educação e Formação (CEF). No ensino secundário, o seu leque de opções expande-se pelos Cursos Científico Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e Cursos Profissionais (Técnico de Informática e Gestão e Técnico de Turismo). Por último, o ensino noturno oferece o Ensino Recorrente e Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA).

No presente ano letivo a escola conta com um total de 1036 alunos, dos quais 70 são do ensino básico, 898 do ensino secundário e 68 do ensino noturno.

A primeira impressão retirada desta escola, que me era completamente desconhecida, foi sem sombra de dúvidas a melhor. Fui muito bem acolhido por parte de todos os professores, assistentes técnicos e operacionais, que prontamente se disponibilizaram para toda a ajuda necessária e desejando-me desde logo as boas vindas e um ótimo período letivo. Num contexto mais voltado para o grupo de EF, o mesmo sentimento descrito anteriormente aplica-se a este grupo, existindo um bom ambiente entre todos e sendo estes muito atenciosos e prestáveis. Este grupo é constituído por 15 professores, 6 dos quais estudantes-estagiários, 3 referentes ao núcleo de estágio da FADEUP e outros 3 referentes a outra instituição de ensino, Instituto Superior da Maia (ISMAI).

Sempre senti grande flexibilidade e disponibilidade de partilha por parte do grupo de EF, dando os professores prioridade aos estudantes-estagiários no que concerne ao material e espaços de aula.

3.3.2. Caracterização da Turma (10ºH)

Durante o meu EP lectionei o 10ºH. Uma turma maioritariamente disciplinada e muito heterogénea em idades, personalidades e aptidão física. Esta turma foi atribuída à minha PC, que sempre se mostrou muito exigente e competente em todo o meu processo de formação. O facto de ter estado presente em todas as minhas leccionações fez com que tivesse uma prática supervisionada e a possibilidade de, no fim da aula, ser alertado para todos os fatores e condicionantes que me passaram em claro durante a mesma.

Os dados para a caracterização do 10ºH foram recolhidos através da elaboração de uma ficha individual do aluno, construída pelo núcleo de estágio de EF da FADEUP desta mesma escola, “Ficha de Caracterização Individual”, que foi preenchida no decorrer da primeira aula, sob a minha supervisão e orientação.

Esta ficha foi estruturada por áreas de importância, sendo aqui retratados os dados informativos dos alunos e seus progenitores, estando divididas da seguinte forma: Caracterização da turma, Dados pessoais do Encarregado de Educação e do Agregado familiar, Caracterização escolar, Deslocações, Saúde, Dados relativos à disciplina de EF, Hábitos do quotidiano, Ocupação dos tempos livres e Relação com os pais.

Estes dados permitiram-me uma visão global da turma, sendo uma importante ajuda para um conhecimento mais profundo de cada aluno, sendo estes conjugados com os seus comportamentos e prestação motora observados durante as aulas.

Sumarizando, devo destacar que esta turma, na aula de EF, era constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. O facto de ter praticamente o mesmo número de alunos de ambos os sexos permitiu durante as aulas uma criação de grupos homogéneos a nível de género, benéfico para uma perceção, por parte dos alunos, das diferenças na prestação motora nas várias modalidades desportivas.

Quanto ao escalão etário este variava dos 14 aos 17 anos, sendo na sua maioria constituído por alunos de 15 anos. Mesmo assim, esta turma contava com muitos alunos com idade mais avançada em relação à norma deste ano

de escolaridade. Este dado foi um desafio à união da turma, já que esta diferenciação causava algumas divisões por escalões etários, bem como em questões relacionadas com a força e flexibilidade, pois existiam alunos com distintos níveis de maturação.

Não existiram condições patológicas que impedissem os alunos da prática normal da aula de EF. Foi dada, no entanto, especial atenção aos alunos asmáticos e às condições que poderiam desenvolver estas crises, bem como aos alunos com problemas físicos que condicionassem a sua prestação motora, sendo-me atribuída a função de zelar pelo bem-estar físico destes alunos.

No que diz respeito a práticas desportivas, mais de metade da turma não tinha por hábito estas práticas, não realizando exercício físico fora das aulas de EF. O que de certa forma era alarmante, pois recaía na EF, quase exclusivamente, os únicos momentos de exercício físico da maioria dos alunos. Assim sendo, todas as aulas lecionadas tinham que ter em atenção este dado, já que maioritariamente lidava com alunos não treinados ao nível físico. Ao longo do ano procurei evoluir neste sentido de forma a combater este excesso de sedentarismo.

Toda esta caracterização serviu como base para um conhecimento mais aprofundado da turma e dos seus intervenientes, sendo tão importante como saber como se ensina, como quem se ensina e como se pode ensinar, atendendo às condições e meios que disponho. Esta dicotomia entre o ensinar-aprender torna-se assim indissociável para um eficaz ensino-aprendizagem.

4. Realização da prática profissional

O papel que o professor atualmente representa no contexto educativo já em nada se assemelha ao que vigorava aquando da minha entrada como aluno no sistema de ensino.

Atualmente recai sobre o professor um conjunto variado de competências que este tem de desempenhar no contexto letivo e não letivo, mas a lecionação continua a ser a sua principal função na escola. No que respeita à componente não letiva, o professor desempenha funções de diretor de turma, em cargos administrativos e de gestão como Conselho Geral e Pedagógico, coordenação de diretores de turma e de departamento, entre outras.

Todas estas funções são desenvolvidas a nível nacional adaptando-se depois ao contexto onde cada escola se insere.

As quatro áreas contempladas no EP servem como guia de desenvolvimento da competência profissional, aliadas sempre a uma postura reflexiva sobre tudo o que se desenvolve ao nível educativo.

“O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, 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” (Matos, 2011)⁹.

Pretende-se com o EP que exista a adoção de uma postura reflexiva em atividades letivas e não letivas, apelando a hábitos de investigação e ao desenvolvimento de competências, tendo por base a interação da escola com a comunidade, proporcionando assim um desempenho pró-ativo da função docente no futuro adequada aos desafios que a escola hoje apresenta e exige.

⁹ Matos, Z. (2011). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento não publicado. FADEUP.

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

O EP tem por objetivo uma gradual integração do futuro professor no exercício da vida profissional de forma orientada, através da Prática de Ensino Supervisionada em contexto real (Matos, 2011)¹⁰.

Nesta área retratarei todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, enumerando as dificuldades, estratégias e inquietudes que me acompanharam ao longo do EP. Vou assim abordar todas estas fases e retrata-las através de uma atitude reflexiva sobre as estratégias de intervenção e sobre a orientação dos objetivos pedagógicos.

O EP deve ser encarado como o momento de conjugação do saber empírico e do saber proveniente da prática. Segundo Alarcão (1996) é fundamental que durante este período o professor construa um saber-fazer sólido que se possa traduzir numa atuação inteligente e criativa nos diversos contextos, instáveis e indeterminados, que cada realidade produz.

A supervisão pedagógica, desempenhada pela PC, fez com que esta conjugação entre o saber empírico e a prática tivesse um fio condutor. Não é de descurar o papel que esta assume na minha evolução, pois o facto de ser questionado sobre todas as ações tomadas ao longo de todo o EP e a reflexão que surge deste processo de questionamento fizeram com que a minha capacidade reflexiva sobre todas as situações da prática tivesse uma evolução gradual que me permitiu melhorar o meu desempenho, aula após aula, e ir adquirindo uma cada vez mais assumida opinião reflexiva sobre toda a minha atuação, contribuindo assim para que a minha competência profissional seja mais consciente como docente e pessoa.

¹⁰ Matos, Z. (2011). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento não publicado. FADEUP.

4.1.1. Conceção

Quando se inicia este percurso, antes de sequer pensarmos no momento em que poderemos aplicar os nossos conhecimentos, devemos estar cientes da necessidade de ter uma ideia sustentada do que é o ensino, da escola e dos alunos, tendo sempre em atenção a adequação ao contexto onde estes fatores serão apresentados.

As incertezas sobre o modo de funcionamento desta nova realidade acompanharam-me desde o dia em que me apercebi da responsabilidade a que estaria sujeito, nesta panóplia de variantes e conceitos que o ensino-aprendizagem engloba.

Tendo por base esta premissa percebi rapidamente que existe um grande fosso entre o que pretendemos concretizar e o que de facto é possível realizar, sendo todo o percurso muito limitado a diversos níveis: as barreiras que cada contexto escolar impõe (como por exemplo: o material escolar disponível, as infraestruturas existentes, a predisposição dos alunos para a aula de EF, a organização da escola) criam uma enorme divergência entre o que está previsto nos programas elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência e o que de facto se verifica. Constatei esta realidade enquanto professor durante os primeiros meses na ESAG, tendo ido sempre ao encontro desta mesma realidade ao longo de todo o ano letivo, quando um pensamento mais ambicioso surgia relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesta etapa, a prática pedagógica do EE é supervisionada por um professor experiente que o acompanha e apoia na tomada de decisões inerentes a todo o processo de ensino-aprendizagem. Este momento da formação é muito mais do que uma aquisição de técnicas e de conhecimentos, é o momento-chave da socialização e da configuração profissional (Nóvoa, 1992).

Foi a PC que me guiou na descoberta da diferença entre a minha mentalidade revolucionária e irrealista do ensino e a dura realidade vigente nas escolas portuguesas. Apercebi-me então de que a forma e o modo como delineava e percecionava o ensino não se enquadrava com o que realmente se passava. Toda esta percepção da filosofia e funcionamento da ESAG, mais

concretamente da disciplina de EF, foi simplificada no dia da primeira reunião do grupo de EF.

Tendo por base as diretrizes descritas nos programas nacionais, o grupo de EF através da elaboração de documentos como: “Regulamento Específico da Disciplina de Educação Física” e “documento Orientador da Avaliação na Disciplina de Educação Física - 10º ano de escolaridade” uniformizou a intervenção de todos os docentes na realização do seu processo de ensino-aprendizagem. O último documento contempla em si as “Finalidades”, a “gestão dos conteúdos - unidades temáticas / tempos letivos” e os “critérios e instrumentos de avaliação” englobando este os critérios e instrumentos de avaliação de alunos que realizam as aulas práticas de EF e, para alunos com atestado médico, impossibilitados desta prática, a “avaliação do trabalho escrito (critérios de classificação)” e as “normas/regras de realização dos trabalhos escritos”.

Esta organização apresentada pelo grupo de EF simplificou a minha integração tanto na escola como nesta nova etapa de análise e conhecimento dos “bastidores” da disciplina de EF. A minha participação e do restante núcleo de estágio nas reuniões do grupo de EF tornou-nos sujeitos ativos na elaboração e aprovação das normas que iam sendo redigidas e implementadas ao longo do ano letivo, seguindo sempre as diretrizes do Ministério da Educação e Ciência.

Desta forma foi-nos dado a conhecer de uma forma gradual e em grupo o Plano Anual de Atividades do Grupo de Educação Física (PAA), o seu Regulamento Interno (da escola e do grupo de EF), o *Roulement* dos espaços de aula e o Projeto Educativo de Escola aos quais na teoria já tínhamos tido acesso no primeiro ano deste mestrado e que agora iríamos vivenciar e pôr em prática.

Seguindo este raciocínio, para fazermos um juízo de valor sobre algo devemos ser conhecedores desse mesmo conteúdo. Assim, foi necessária uma prévia e cuidada consulta dos documentos mencionados anteriormente, para de seguida ser capaz de elaborar um planeamento rigoroso.

Nas primeiras reuniões do grupo de EF foi elaborado todo um planeamento regido pelas normas orientadoras do Ministério da Educação e Ciência onde foram designadas e adaptadas pelo grupo a cada ano de escolaridade o número de aulas destinadas para cada modalidade e respetivos conteúdos programáticos, tendo por base os recursos humanos, temporais, materiais e espaciais da escola. Segundo a ideia expressada por Bento (2003, p. 20), todo “o programa ou curriculum deve fornecer orientações norteadoras para a planificação do ensino pelo professor e para a elaboração dos materiais complementares (materiais auxiliares do ensino, livros escolares, fichas de trabalho, tabelas de avaliação, entre outras)”.

A articulação descrita no *roulement* dos espaços, um processo de gestão que me era desconhecido, englobava a distribuição dos espaços e recursos humanos. Mesmo não tendo tido um papel ativo na sua elaboração, a partir do momento em que tive acesso ao mesmo, tive oportunidade de o analisar e de perceber o seu funcionamento, apercebendo-me de imediato da grande dificuldade na sua elaboração, acrescida do facto da escola se encontrar a cada semana que passava, privada de algum do seu espaço físico, devido às obras existentes. Com o avanço das obras de requalificação, alguns dos espaços exteriores da escola foram desaparecendo, tendo sido extinto um espaço exterior e metade de outro, ocupados estes pelos contentores que substituíram as antigas salas de aula. Estas adversidades foram tidas em conta ao longo do ano letivo, embora muitas das vezes não fosse possível encontrar alternativa devido ao número de turmas por tempos letivos.

Relativamente aos restantes elementos subjacentes à conceção, a PC ocupou um lugar cimeiro na sua orientação, tendo em atenção a análise do Regulamento Interno e condições de avaliação a que os alunos estariam sujeitos, bem como o estatuto do aluno, nunca esquecendo os direitos e os deveres destes.

A partir do momento da elaboração do documento do planeamento anual com a distribuição por níveis (anos de escolaridade) das matérias, do PAA e da análise e reflexão sobre os restantes documentos acima mencionados, ficou evidente a importância destes para um eficaz funcionamento do processo de

ensino-aprendizagem. Foi-me então possível fazer uma análise cuidada do que poderia lecionar, bem como das condições que dispunha para tal, tendo por base os conteúdos programáticos referentes ao 10º ano de escolaridade.

Este processo não poderia ficar concluído sem uma análise e caracterização individual de cada aluno da turma 10ºH, através da qual adquiri informação da caracterização da turma na sua globalidade. Esta tarefa deu-me a conhecer o número elevado de alunos que a compunham e a grande heterogeneidade das suas idades, encontrando-me desta forma apto para iniciar o processo de planeamento, realizando para tal nova investigação e pesquisa de informação, como por exemplo: o estudo dos escalões etários a que pertencia a turma, relevante para a consumação do plano anual, modelos de estrutura do conhecimento, unidades temáticas e planos de aula, relatórios, sempre com o controlo, auxílio e supervisão da PC.

4.1.2. Planeamento

Segundo Bento (2003, p. 8), planeamento “significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina” existindo uma estreita relação entre a didática e respetivos programas, tendo sempre em atenção o sucesso do aluno.

Foi na abordagem deste processo que começaram a surgir as primeiras contrariedades neste EP. Como já referido no PFI, as primeiras dificuldades consistiram, nomeadamente: na aquisição dos conteúdos programáticos adotados ao nível de aprendizagem da turma, na criação de progressões de ensino apropriadas e de ambientes de grande potencialidade de aprendizagem e de empenhamento motor e na adequação das modalidades desportivas aos espaços físicos existentes e respetivo número de aulas.

Sabendo que a planificação rege os princípios, objetivos, tarefas e estratégias do ensino-aprendizagem, é através desta que colocamos em prática conhecimentos transversais do ensino aprendidos até então. Todas estas normas referentes ao processo de planeamento regem-se pelas indicações programáticas (pré-planeamento central) e condições e ações (locais), sabendo que as condições de cada escola são bem distintas, sendo necessária esta articulação entre as indicações centrais e as condições locais (Bento, 2003).

Após dar início ao processo de planificação, tendo por base todos os critérios estabelecidos acima, fizeram-se sentir, como referido anteriormente, as primeiras dificuldades, sendo inicialmente mais marcantes e visíveis e esmorecendo ao longo do ano, como seria de prever.

Passando para uma análise mais minuciosa de todo este processo, no que diz respeito ao **Planeamento anual**, é de referir que este processo de passagem das normas estabelecidas a nível nacional para um plano anual ao nível escolar foi elaborado pelo grupo de EF, estando incluídos os conteúdos programáticos a lecionar em cada ciclo de estudos. Este documento descriminava as modalidades a serem lecionadas por cada período letivo e o número de aulas que compunham cada modalidade. Neste processo de planeamento nunca foram negligenciados os aspetos relacionados com os

espaços e materiais disponíveis para a lecionação simultânea dos vários professores no mesmo período letivo. Mesmo assim, fatores relacionados com as condições climatéricas, para além das obras de requalificação da escola, levaram, muitas vezes, a algumas alterações no planeamento, já que a presença de várias turmas no mesmo tempo letivo obrigava sempre a que uma turma tivesse que ocupar o espaço exterior, estando esta sujeita às condições climatéricas.

O facto de ter somente 5 aulas de ginástica para poder lecionar tanto ginástica de solo como de aparelhos, sendo os conteúdos de ambas numerosos e sabendo à partida que necessitava de duas aulas para realizar as avaliações iniciais e finais, fez com que sentisse muita dificuldade na sua lecionação. O mesmo se sucedeu com o atletismo, estando as suas disciplinas divididas entre o primeiro e terceiro períodos com um número muito reduzido de aulas para os conteúdos estipulados no planeamento anual.

Sendo o **Modelo de Estrutura do Conhecimento** (MEC) de Vickers (1990), um ponto de partida para a iniciação de cada modalidade, torna-se uma ferramenta ideal para dar a conhecer as bases do ensino de determinada modalidade. Tendo por base os conceitos apresentados por Vickers, a organização do ensino-aprendizagem baseia-se em três fases: análise, decisão e aplicação. Este modelo reflete sobre um pensamento transdisciplinar, descriminando as habilidades técnicas e táticas de uma modalidade influentes no ensino-aprendizagem. Foi na construção do MEC de cada unidade temática e dos 8 módulos que o compõem que comecei a ter uma noção mais concreta das minhas fragilidades e facilidades neste processo de ensino. O facto de neste documento contemplarmos todo o processo de ensino de cada modalidade fez com que me apercebesse, ao longo da consumação de cada MEC, da dificuldade de, ao longo das três fases referidas, conjugar fatores como: a matéria a ensinar, as capacidades dos alunos e as características do contexto escolar (condições materiais, espaciais e temporais), tendo por base a extensão, sequência e os objetivos da matéria bem como o nível dos alunos, os critérios de avaliação e a aplicação das progressões pedagógicas. Por último, o momento de lecionação em que colocava em prática todos os

processos elaborados anteriormente, existindo sempre ajustes e reajustes de modo a adaptar o melhor possível o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos.

A ideia inicial de que o MEC era apenas uma compilação avultada de páginas foi esmorecendo ao longo da sua realização, bem como o tempo despendido na sua elaboração foi diminuindo. Na parte inicial deste EP, devido a este ser uma nova experiência e às incertezas na sua realização, nem sempre consegui elaborá-los antes de iniciar a modalidade em causa de modo a servir-me de guia para a sua leção. A sucessiva construção dos MEC fez com que as fragilidades resultantes da inexperiência se fossem esbatendo, melhorando a cada um, nos conhecimentos de cada modalidade, nos seus vários módulos e na sua realização atempada, já que como não se trata de um documento de planeamento rígido deve ser concluído no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne às **Unidades Temáticas** (UT), integradas no módulo 4 do MEC, estas surgem num nível intermédio do planeamento. Segundo Bento (2003), as unidades temáticas ou didáticas são fundamentais no processo pedagógico de ensino, estipulando etapas claras e distintas no ensino-aprendizagem, sendo planificadas pelo professor na organização do seu ensino e servindo como base para a preparação das suas aulas. Como referido anteriormente no que concerne às UT, estas também foram alvo de grande evolução, já que com o desenrolar do EP, dados relativos à extensão e sequência dos conteúdos bem como os objetivos de cada modalidade, começaram cada vez mais a fazer sentido e a ter critérios de seleção cada vez mais rigorosos, fruto da experiência e reflexão realizada após cada uma. O facto de não ter bem definido, neste processo de planeamento, o tempo ideal para uma correta aprendizagem, estando assim este interligado à sequência e extensão de cada conteúdo, fez com que o número reduzido de aulas para cada modalidade e o número de conteúdos propostos para serem lecionados se tornassem assim uma das minhas maiores dificuldades neste processo de decisão.

“Seguir taxativamente o programa oficial previsto para o 10º ano de escolaridade seria contraproducente, já que os alunos assim continuariam limitados nesta modalidade. (...) tanto o remate em suspensão, bem como do bloco, maioritariamente teve que ser lecionada em situação analítica, já que o domínio destas técnicas, (...) não era posta em prática durante o jogo. (...)”. (Justificação da Unidade Didática de Voleibol – 1º Período).

“(...) 12 blocos de 45 minutos foram destinados tanto para ginástica de solo como para ginástica de aparelhos (tempo muito reduzido para existir algum desenvolvimento significativo nesta modalidade), sendo estes dois tipos de ginástica trabalhadas em consonância ao longo das UT”. (Justificação da Unidade Didática de ginástica de solo – 2º Período).

Para além das dificuldades enumeradas anteriormente, o facto de também ter que, em cada aula, ter em atenção as categorias transdisciplinares que compõem as UT, como a cultura desportiva, condição física, habilidades motoras e fatores psicossociais, fez com que existisse ao longo deste EP uma desmistificação sobre o tempo mais correto para introduzir e exercitar cada conteúdo, bem como sobre o momento oportuno para a aplicação de cada categoria transdisciplinar (Vickers, 1990).

Por último surge o planeamento ao nível da aula, **Plano de aula**, estando a elaboração das UT relacionada com uma eficaz adequação dos conteúdos estipulados às necessidades dos alunos no desenvolvimento dos mesmos para um eficaz ensino-aprendizagem, através da avaliação diagnóstico.

As várias reuniões do núcleo de estágio onde analisamos e começamos a delinear, com o auxílio da PC, a estrutura que o plano de aula iria adotar, tendo sempre por base as quatro categorias transversais mencionadas na UT, foram determinantes para a sua correta elaboração. A divisão do plano de aula pelas três fases (inicial, fundamental e final), definidas por Rink (1993), foi o ponto de partida para efetivação da estrutura do plano padrão de aula.

O facto de delimitarmos o nosso foco de ação em aspetos como os objetivos comportamentais e as situações criadas para o cumprimento do objetivo de aula são fundamentais para um correto ensino-aprendizagem. Contudo, inicialmente neste processo eu tinha algum receio e frustração, fruto da inexperiência, questionando-me muitas vezes sobre qual o melhor exercício para cumprir determinado objetivo comportamental e se a organização estipulada faria com que existisse empenho motor suficiente para que aquele fosse cumprido. Devo referir que, no início do estágio, este acompanhamento tornou-se fundamental para delinear o modo como deveria previamente ser concebida uma aula e o seu respetivo plano.

Todo o processo de planeamento, mais concretamente a elaboração do plano de aula, tinha sempre como principal preocupação o sucesso do aluno. Fatores como o número de exercícios ideal para cada aula, se estes cumpriam e tinham o tempo necessário para melhorar as habilidades dos alunos em cada modalidade, se estes eram motivantes e se garantiam um empenho motor satisfatório durante a sua realização eram sempre tidos em consideração na procura desse sucesso.

Segundo Bento (2003), a aula não é somente uma unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino, sendo necessário ter por base a própria aula, para uma correta concretização do seu conteúdo, direção, princípios, métodos e meios do processo de educação e formação.

Durante todo este processo de planeamento de cada aula surgiram sempre dificuldades na sua realização, sendo o reduzido espaço físico da aula para o número de alunos que compunha a turma e o pouco material disponível para o funcionamento de três turmas em simultâneo obstáculos a ter em consideração no momento de organizar toda a dinâmica de uma aula.

Quando o que estava planeado não correspondia às necessidades vigentes dos alunos para o momento, a necessidade de adaptar no momento a estrutura do que estava previamente estipulado representou uma das minhas maiores dificuldades. A principal razão para tal era a minha inexperiência, pois estava a vivenciar a aplicação da maioria dos exercícios pela primeira vez. Este

fator levava-me a tirar as primeiras conclusões sobre a sua aplicação somente após o término do exercício e no final da aula, após reflexão com a PC sobre o modo como a aula se desenrolou.

Estas dificuldades fizeram-me despertar para a necessidade de, em cada construção de um plano de aula, pensar em variantes para cada exercício tendo por base o mesmo objetivo comportamental e, dependendo da reação dos alunos à tarefa, caso esta não fosse favorável, poder aplicar a melhor solução para a supressão das suas necessidades.

Para tal contribuiu, de largo modo, a troca de opiniões com os restantes colegas do grupo de EF sobre determinados exercícios e suas consequências, a melhor forma de abordar as diversas modalidades e o modo como cativar os alunos para a tarefa através de exercícios apelativos. A observação das aulas dos colegas do grupo de EF e do núcleo de estágio da FADEUP e a consulta dos diversos planos de aula propostos para cada modalidade, estando nestes presente a individualidade de cada professor, fizeram aumentar os meus conhecimentos relativos à planificação, para além da experiência que ia acumulando a cada aula que lecionava, o que se ia refletindo nos relatórios posteriores a cada aula.

“(...) as situações de aprendizagem eram muito diversificadas, tendo em atenção as debilidades de cada aluno. O «pino de cabeça» é um bom exemplo do modo como o professor permitiu que muitos alunos sem força nos membros superiores pudessem realizar esta habilidade gímnica.”
(Reflexão da aula observada nº11)

Com o avançar do EP estas dificuldades na elaboração do plano de aula foram sendo ultrapassadas, tendo-se refletido numa melhoria da minha prestação ao nível da lecionação.

Em suma, considero fundamental que o professor consiga coordenar todo o processo de planeamento, tendo em atenção os conteúdos, objetivos e métodos de ensino-aprendizagem, seguindo as diretrizes a nível nacional e consequente aplicação ao contexto em que a escola vigora. Nunca é demais referir que, embora todo este processo de planeamento seja vital para qualquer

ensino-aprendizagem, a sua correta aplicação e consumação só se torna possível com a experiência da lecionação no contexto real e com a superação das dificuldades encontradas.

Com base nisto, sinto-me hoje mais capaz e competente no momento da planificação, devido à experiência acumulada ao longo deste EP que, no futuro, me permitirá tomar melhores decisões na busca de ser a cada dia que passa um professor mais competente.

4.1.3. Realização

Embora o planeamento tenha sido esmiuçado anteriormente, este nunca conseguiria delinear todos os acontecimentos que a prática docente apresenta, pois nem todos estes são possíveis de prever.

A fase de realização do EP surge assim como o momento mais próximo da realidade da profissão docente, sendo esta vivenciada de forma progressiva e com a ajuda essencial da PC que acompanhou de perto todo este meu processo de adaptação a esta nova realidade.

Braga (2001) afirma que durante o período em que decorre o estágio, a escola, tendo em vista a inserção dos futuros professores e a iniciação da sua socialização na profissão, promove um programa de apoio aos professores, que os ajuda a tratar os problemas e reforça a sua autonomia profissional.

Esta possibilidade permitiu-me adquirir novos conhecimentos, aumentando de forma significativa a minha experiência de lecionação, pois a prática implica capacidade de decisão no momento a situações quase sempre imprevisíveis devido à heterogeneidade dos alunos e às suas reações às tarefas a que estão sujeitos. Independentemente de estas terem sido desenvolvidas de uma forma positiva e, por vezes, frustrante permitiram-me adquirir um comportamento reflexivo sobre toda a minha atuação, tentando a cada aula evoluir enquanto pessoa e professor, realizando através dos relatórios uma constante avaliação formativa.

A minha atuação foi então encarada como uma fonte importante de produção do saber, sendo a reflexão sobre a própria ação e os acontecimentos nesse contexto particular o motor da reformulação das minhas teorias individuais. Todo este processo ao longo da formação inicial foi acompanhado por professores experientes que me ajudaram, enquanto professor iniciante, a desenvolver a minha identidade profissional e a elaborar um relatório de ações apropriado, estruturando o meu autodesenvolvimento profissional (Fernandes cit. por Braga, 2001).

Este ponto do RE serve para reviver todo o meu percurso ao longo deste ano letivo, mais concretamente, é o momento onde relembro todas as áreas

detalhadas anteriormente, que completam todo este processo de aprendizagem.

Para justificar e situar a minha atuação ao longo desta experiência letiva, o recurso a algumas reflexões de aulas será utilizado de modo a enquadrar concretamente a minha atuação nas dimensões da didática, reflexões estas que contribuíram para uma evolução da minha intervenção pedagógica. Este processo torna-se pertinente, enquadrando-se assim a postura reflexiva que adotei ao longo do EP sobre toda a minha prática letiva, no modelo reflexivo presente na formação de professores.

Nestas fases inerentes às funções do professor tive por base as dimensões didáticas a que este está sujeito: a gestão (regras e rotinas), a disciplina (controlo da turma), clima de aprendizagem e instrução (feedback). Mas, antes de dar início a todo este processo, a primeira tarefa, como já referi, foi conhecer todos os elementos que estariam sujeitos a esta prática letiva. Torna-se assim fundamental saber e conhecer com quem se trabalha para se conseguir agir da forma mais adequada, tendo por base a individualidade que compõe cada turma.

4.1.3.1. O professor iniciante e a turma definidora da minha atuação

Chega então o momento em que passo de estudante-estagiário para “professor” dos alunos do 10º H. Por mais que tivesse tentado prever o primeiro contato com a turma, tudo se resumiu a incerteza, inquietude e a um pouco de ansiedade no momento em que me apresentei ao 10ºH como seu professor de EF (aula de apresentação). Primeiro porque deixaria para trás o papel confortável de aluno, que julga o professor pelos seus gestos, ações e forma de comunicar, para passar para o lado oposto, onde seria eu o réu neste mesmo processo. E também porque, como fui sempre uma pessoa muito crítica sobre todo o trabalho que desempenho, nunca me contentando com o trabalho realizado e alcançado, algum nervosismo acumulou-se em mim, já que pretendo sempre que nada falhe em qualquer tarefa que desempenhe.

Sentimentos estes que vão de encontro à opinião de Mialaret (1981) sobre a primeira atitude do educador em relação a si próprio.

A ajuda da PC foi, sem dúvida, imprescindível neste processo, ao ter-me ajudado na elaboração de uma lista de pontos a seguir ao longo da minha apresentação, a qual serviu de guião. Esta foi fundamental tanto para manter um seguimento coerente e lógico ao longo da minha apresentação como para manter o controlo sobre a turma. As reuniões antecedentes do núcleo de estágio, no início do ano letivo, foram fulcrais para que conseguisse a cada dia sentir-me mais à-vontade com a chegada deste dia.

No final da apresentação à turma formulei a minha primeira impressão da mesma. Esta foi positiva, mas senti desde este primeiro dia que cada comportamento por mim adotado teria que ser alvo de reflexão e ter por base uma atitude coerente, pensada e ajustada ao momento.

“Referindo a minha primeira impressão da turma, penso que vão ser um ótimo grupo de trabalho, onde mais de metade veio de outras escolas, mas acima de tudo mostraram um bom comportamento, salvo raras exceções de dois alunos que se mantinham na conversa devendo eu ter intervindo prontamente e não o fiz. Esta falha, a meu ver, deve ser um ponto de enfoque em próximas aulas já que não tem qualquer lógica exigir comportamentos de disciplina quando na aula permiti comportamentos de indisciplina sem qualquer tipo de advertência.” (Reflexão de aula nº1)

A partir deste momento, ponho em prática estratégias para combater uma das lacunas que pretendia melhorar ao longo deste ano letivo. Desde sempre senti que tinha alguma dificuldade em saber o correto momento de atuação para a correção de comportamentos indesejados. Assim, para além de identificar este correto momento, também pretendia ser detentor de diversos modos de atuação tendo por base o comportamento observado. Deste modo adquiria assim uma autoridade pedagógica e seria assertivo e coerente com todas as minhas ações, tendo sempre por base uma correta atuação, ajustada ao contexto e à situação vivenciada, de modo a não passarem de

comportamentos indesejados para comportamentos de indisciplina. Com isto, a turma passa a ser a base que irá definir toda a minha prática.

Nesta perspetiva, como refere Nóvoa (1992), é importante que os professores se assumam como produtores da “sua” profissão, passando a sua formação pela exploração, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e pela reflexão crítica sobre a sua utilização.

A partir deste momento tornou-se imprescindível definir as linhas orientadoras para o sucesso do ensino-aprendizagem.

4.1.3.2. Saber comunicar e instruir

Desde que nascemos que o processo de instrução nos vai acompanhando. Este processo, sempre realizado na base da comunicação e informação, é a chave para que comecemos a perceber como se faz e o que se pode ou não fazer de uma forma rápida, correta e eficaz. Mas para isso, quem nos instrói tem que saber comunicar e informar, senão este processo demorará muito mais tempo e pode correr o risco de não ser sequer entendido e, conseqüentemente, não ser assimilado. Torna-se assim perceptível que a comunicação no processo de ensino-aprendizagem tem um papel irrefutável no momento de lecionação, seja qual for o contexto onde nos vamos inserir, pois sem esta não conseguiremos realizar uma troca de informação de forma eficaz e eficiente.

Rosado & Mesquita (2009) afirmam que a capacidade de comunicar constituiu-se como um fator indubitável para a eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas.

De todas as competências do professor, considero esta fundamental. Senti que fui evoluindo de forma significativa ao longo do ano e rapidamente me apercebi que os erros maioritariamente retratados na literatura por diversos autores sobre os professores inexperientes no processo de informação também me afetavam.

Após esta perceção tive consciência que deveria evoluir no processo de comunicação, pois por vezes era pouco claro e objetivo. Sabendo que este

envolve a transferência de significados entre pessoas e tendo a comunicação diversas funções como: a informação (instrução para facilitar a aprendizagem, alvo de avaliação no meu processo de formação), o controlo (destacando aspetos como a gestão e controlo sobre os alunos), a motivação (o modo como apresentava os objetivos) e a expressão emocional (satisfação sobre determinado desempenho) deveria ser capaz de o dominar de forma segura e eficaz.

Como a instrução tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para comunicar de forma efetiva, torna-se assim essencial a sua utilização de forma eficaz.

Como o processo de instrução se encontra presente em todos os momentos da aula, desde a fase inicial à fase final, na chamada dos alunos, na apresentação dos objetivos da aula, nas explicações dos exercícios, na emissão de feedbacks e nas chamadas de atenção, torna-se evidente que para este surtir efeito deve ser emitido de forma clara e objetiva (Onofre, 1995).

A instrução repercute assim a atitude dos alunos ao longo da aula e, consequentemente, a reprodução de determinados comportamentos. Através desta dimensão da didática tinha como objetivo garantir a segurança dos alunos, diminuir o tempo das explicações na aula, sendo claro e objetivo neste processo, garantir a qualidade e pertinência da informação, demonstrar corretamente a ideia do movimento a partir de um planeamento cuidado, realizando os alunos esta tarefa sempre que possível, aperfeiçoar o feedback e utilizar o questionamento como método de ensino (Onofre, 1995). Tendo por base todos estes fatores, ao longo do EP tive sempre consciência das capacidades que deveria melhorar e, através de um método reflexivo, tentei sempre aperfeiçoar a minha prática a cada lecionação.

Iniciava-se aqui um processo de melhoria da minha atuação em torno dos objetivos da instrução. Durante este processo, quase sempre utilizei corretamente a colocação da voz, sendo claro, breve, objetivo e audível ao longo de todo o processo, colocando todos os alunos numa posição favorável para esta, através das regras e rotinas enunciadas anteriormente na gestão da

aula. Estas mesmas regras e rotinas ao longo do processo de instrução foram sendo aprimoradas com o desenrolar do EP.

ANTES

“A instrução foi realizada de forma clara, mas como os alunos se encontravam muito distanciados para o barulho que se fazia sentir dentro do pavilhão, isto fez com que tivesse que constantemente elevar o tom de voz para me fazer ouvir, devendo juntar os alunos na mesma em meia-lua, da forma em que se encontravam, mas muito mais próximos de mim.”
(Reflexão da aula nº 14)

DEPOIS

“A instrução foi realizada de forma clara, audível e esclarecedora, pedindo sempre aos alunos para se chegarem o mais perto possível de forma a me ouvirem na perfeição, já que se encontrava muito barulho no pavilhão gimnodesportivo.” (Reflexão da aula nº 16)

As estratégias desenvolvidas permitiram-me captar mais facilmente a atenção dos alunos ao longo das aulas, proporcionando curtos momentos de instrução, facilitando assim a explicação e a realização dos exercícios propostos.

A demonstração como auxílio da instrução foi mais uma estratégia utilizada ao longo das aulas. Indo ao encontro do lema enunciado por Confúcio¹¹: *o que ouvimos esquecemos, o que vemos recordamos e o que fazemos compreendemos*, procurei ao longo das aulas utilizar a demonstração como auxílio da instrução e, conseqüentemente, proporcionar melhores resultados na reprodução das tarefas propostas.

“A minha demonstração fez com que a instrução tivesse ainda mais sentido, tendo assim os alunos um exemplo correto a seguir.” (Reflexão da aula nº 21)

11 Confúcio - Pensador e filósofo chinês (551 a.C. – 479 a.C.)

Embora não fosse um prodígio a nível desportivo, sempre consegui reproduzir de forma eficaz a quase globalidade dos gestos desportivos correspondentes a cada modalidade que lecionei ao longo deste ano letivo. Esta minha capacidade permitiu-me demonstrar várias vezes o que pretendia aos alunos, completando a referência verbal com uma referência visual.

Mesmo tendo feito referência à demonstração feita por mim, este complemento à instrução foi maioritariamente representado pelos alunos. Somente quando os alunos desconheciam a modalidade por completo, no caso do Corfebol, é que esta função era representada por mim. Ao longo do EP achei importante preservar os critérios didáticos gerais referentes à demonstração referidos por Rosado & Mesquita (2009): a demonstração deve ser planeada, ter atenção à posição e distância dos observadores, repetir a demonstração tantas vezes quanto necessário, utilizar, sempre que possível, praticantes para demonstrar, demonstrar de forma global e com as condições onde estará o praticante, ter em consideração a utilização de meios audiovisuais, a demonstração de erros deve ser feita tanto por bons alunos ou pelo professor, explicar as componentes críticas e salientar as questões de segurança, utilizar informação verbal a preceder a demonstração e verificar o grau de compreensão dos alunos.

“Quanto à instrução ao longo da aula, existiram constantes feedbacks sobre as ajudas a realizar, bem como demonstração do movimento a executar para uma perceção mais correta do mesmo.” (Reflexão da aula nº46)

Facilmente constatei que momentos de instrução aliados à demonstração repercutiam-se em tempos de atenção mais prolongados por parte dos alunos. Associado a estes dois fatores surgem as palavras-chave, que para além de fazerem parte integrante do plano de aula, sendo planeadas previamente, contribuem de forma decisiva no momento de instrução. Landin cit. por Rosado & Mesquita (2009) afirma que o recurso a uma ou duas palavras-chave tem como finalidade focar a atenção dos alunos nos aspetos críticos da tarefa.

Tendo por base este raciocínio, muitas vezes, de forma a ser mais significativa no processo de instrução, comecei a utilizar conjuntamente com as palavras-chave algumas expressões de índole prática, de modo a que os alunos percebessem mais rapidamente a correta execução técnica da habilidade motora pretendida.

“Para que os alunos no salto engrupado demorassem menos tempo com as mãos nos joelhos deveria ter-lhes dado a imagem mental de que os «joelhos estavam a queimar», fazendo-os perceber que para realizar o salto corretamente teriam que realizar um toque breve.” (Reflexão da aula nº 46)

Dando seguimento ao processo de instrução, para além das características descritas anteriormente a ter em conta em torno do ato pedagógico, devo referir que o questionamento foi uma das estratégias também utilizada no momento de manter os alunos concentrados neste processo, auxiliando assim o ensino-aprendizagem de cada um.

Segundo Harvey & Goudvis cit. por Rosado & Mesquita (2009), o questionamento é a chave da compreensão e, como referido anteriormente, para além de manter os alunos concentrados na tarefa, é de ressaltar que ao aplicarmos este processo apelamos ao raciocínio e promovemos a compreensão dos conteúdos a serem lecionados.

*“As paragens foram constantes de forma a **questionar** os alunos do porquê das suas opções de jogo.”* (Reflexão da aula nº 30)

Muito deste questionamento tinha por base dar ao aluno consciência sobre a tarefa e fazê-lo perceber o porquê da sua atuação naquele momento, através do desenvolvimento da capacidade de raciocínio, mesmo que o aluno naquele momento ainda não fosse portador de uma realização correta da ação prática em causa. Mesmo assim, ao longo das aulas lecionadas, os alunos realizavam determinados comportamentos sem propósito e sem fundamento, não estando ajustados à situação proposta. Assim, cabe ao professor assumir

o papel de orientador neste processo que nem sempre é valorizado nas aulas de EF.

O Modelo dos Jogos para a Compreensão (Mesquita & Graça, 2009), aplicado por mim na quase globalidade das modalidades coletivas que lecionei, tinha por base a exposição do aluno à situação-problema, sendo este, através de um processo de descoberta guiada, responsável pela procura da solução e consequente verbalização e explicação desta, sempre auxiliado pelo professor.

“O facto de ter questionado os alunos tanto nas situações de jogo como durante os exercícios fez com que melhorassem muito o seu comportamento tático, mas tal não foi suficiente para se assistir a um jogo organizado.” (Reflexão da aula nº 30)

Estes momentos de questionamento, para além de se desenrolarem ao longo da aula, eram também realizados no seu término de modo a perceber a capacidade de retenção da informação transmitida aos alunos ao longo da mesma. Existia sempre um momento de reflexão e debate sobre a aula, maioritariamente realizado num sistema de questionamento.

“Para finalizar a aula, realizei algumas questões aos alunos, reforçando as ideias das zonas de serviço par e ímpar, local do batimento do serviço e algumas noções relativas às dimensões do campo e aos batimentos lecionados até então.” (Reflexão da aula nº 15)

Siedentop (1991) refere a necessidade de existir um período para rever os aspetos de maior importância, reformular os aspetos essenciais, fornecer feedback coletivo e motivar para a próxima aula.

O final da aula passou a ser o momento em que existia uma revisão dos conteúdos lecionados ao longo da mesma e já preparando a aula seguinte. A aula terminava com o grito de turma, sendo este o meu último contacto com os alunos naquele dia e servindo este momento para criar maior união entre a turma, motivar e dar por encerrada a aula.

4.1.3.2.1. Feedback Pedagógico

Relativamente ao processo de instrução, o feedback foi uma das minhas maiores dificuldades, estando este quase sempre relacionado com o momento oportuno para uma eventual intervenção. Julgo que não é possível adquirir esta capacidade num ano de prática. No meu entender é necessária experiência na função para podermos começar a ser eficazes neste processo.

Fishman & Tobey cit. por Rosado & Mesquita (2009) definem Feedback Pedagógico (FP) como o comportamento do professor à reação motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade.

Com base nisto e seguindo o raciocínio anteriormente apresentado, após percebermos o que corrigir em determinado comportamento, devemos intervir nesse preciso momento. Para que esta intervenção seja eficaz torna-se necessário um domínio exemplar das matérias a lecionar para sermos capazes de corrigir determinado comportamento de forma segura e confiante. No caso do Corfebol, modalidade que somente tinha visualizado e raras vezes, foi difícil a emissão de feedbacks.

“Quanto à emissão de feedbacks ao longo da aula, por vezes foi complicado ser preciso e conciso, pois é uma matéria na qual ainda não estou muito à vontade.” (Reflexão da aula nº 31)

Contudo, de modo a solucionar este problema parti à procura de conhecimento que me permitisse lecionar a modalidade de forma sustentada, tendo por guia o muito conhecimento que a PC tinha sobre a mesma.

Partimos assim para outro conceito: o diagnóstico de erro como pré-requisito para um ensino de qualidade. Este remete-nos para a dificuldade dos agentes do ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, sendo esta quase sempre derivada da falta de conhecimento. Assim sendo, o diagnóstico não é mais que a identificação do erro, a reflexão sobre a sua natureza e a identificação das suas causas (Rosado & Mesquita, 2009).

As modalidades individuais, mais propriamente a ginástica artística e o atletismo, repletas de pormenores técnicos, fizeram com que a fase de diagnóstico e identificação dos problemas de uma má execução técnica nem sempre fossem possíveis de desvendar no próprio momento, sendo muitas vezes difícil de corrigir o erro que originava determinado comportamento.

“A terceira estação consistiu na realização da corrida de balanço, pré-chamada e chamada para os saltos gímnicos, para posteriormente passarem para os saltos no minitrampolim. Foi nesta estação que senti mais dificuldade, tendo sido difícil corrigir e emitir feedbacks de modo a solucionar todos os erros dos alunos” (Reflexão da aula nº 46)

Estas adversidades causadas por estas modalidades fizeram-me, na maioria das vezes, sentir frustrado por não conseguir proporcionar aos alunos uma ajuda eficaz na eliminação das suas dificuldades. O que inicialmente era frustração, rapidamente se tornou num desafio na descoberta do que me proporcionaria um correto auxílio. Para isto muito contribuíram as reflexões realizadas no final de cada aula com a PC e a procura de informação.

Já que quem não é capaz de observar não é capaz de corrigir, um dos princípios adotados foi o desenvolvimento desta capacidade.

“Mesmo assim, muitas vezes estes não foram suficientes, não tendo conseguido corrigir todas as fases do salto (chamada e voo), mais concretamente nos saltos no minitrampolim, já que este se desenrola de forma muita rápida e muitas vezes ocorrem erros em várias fases, não tendo até agora acuidade visual para corrigir de uma só vez todos os erros verificados.” (Reflexão da aula nº 46)

Como afirma Onofre (1995), para se melhorar a capacidade de observação é importante que o professor adote um posicionamento no espaço de aula que lhe permita manter os alunos sob o seu controlo visual, permitindo-lhe assim interagir com estes. Esta melhoria repercute-se na capacidade de

emissão do FP, tornando-se assim uma mais-valia em torno deste processo pedagógico.

No decorrer desta minha formação, tendo em atenção a tipologia do FP fiz questão de direcionar sempre o feedback a nível individual, sendo somente utilizado um feedback de grupo ou à turma em casos em que o comportamento demonstrado se evidenciava na quase globalidade dos alunos.

Fora este caso, para além da direção do FP ao nível do seu objetivo, preservei incondicionalmente os feedbacks de ordem prescritivo e descritivo, considerando que estes reúnem muito mais conteúdo, sendo mais ajustados à capacidade de raciocínio e de perceção dos alunos que os feedbacks de ordem avaliativa, remetendo estes somente para uma apreciação positiva ou negativa do comportamento.

Como afirma Cushion cit. por Siedentop et al. (2011), feedbacks de ordem meramente apreciativa (positiva ou negativa) não reúnem informação específica sobre o que se deve fazer para melhorar. Já os feedbacks específicos contribuem de forma efetiva, já que contêm informação específica facilitadora da aprendizagem dos alunos.

É necessário informar os alunos sobre o que está correto ou incorreto na sua execução e o que fazer para existir melhorias no seu comportamento motor.

“Mesmo assim foram necessários, durante toda a aula, constantes feedbacks corretivos relativamente às más posturas adotadas na transposição das barreiras. Nesta disciplina não devem ser descurados os membros superiores, fator que tentei corrigir a todos os alunos, mas nem sempre de forma eficaz.” (Reflexão da aula nº 20)

A partir desta problemática surge uma das dificuldades sentidas neste processo de emissão de FP: o tempo necessário para a sua correta utilização.

O ciclo FP defendido por Piéron & Delmelle cit. por Siedentop et al. (2011) explica de forma sumária a sequência de comportamentos a desenvolver pelo professor para a emissão do FP. Assim sendo, deveremos partir pela observação e identificação do erro na prestação, posteriormente realizar uma

tomada de decisão (reagir ou não reagir), emitir um FP informativo, realizar novamente uma observação das mudanças no comportamento motor do aluno e eventual observação de uma nova tentativa do gesto e consequente ocorrência de um novo FP.

A dificuldade por mim sentida neste ciclo não se prendia com o facto de não o perceber ou dominar, mas sim no perceber quando abrandar, após verificar que o aluno não consegue realizar o estipulado. Este comportamento aconteceu duas vezes ao longo das minhas leccionações, não sendo os alunos capazes de realizar a habilidade motora pedida, mesmo após se iniciar o ciclo mais de três vezes e a emissão do feedback ser tanto de cariz prescritivo como demonstrativo.

“Voltei muito a minha atenção para uma aluna com muitas dificuldades na realização de um exercício (...). Depois de refletir sobre a aula, conclui que caso se repita uma situação em que a aprendizagem não se verifica devo optar por não pressionar tanto o aluno em questão e tentar que aos poucos este perceba a dinâmica do exercício. Através do comportamento adotado a aluna entrou num estado de ansiedade, o que ainda foi mais impeditivo da sua compreensão.” (Reflexão da aula nº 35)

Com base nisto, um feedback positivo em algumas situações semelhantes passou a fazer mais sentido. Este surgiu com o intuito de continuar a motivar e empenhar o aluno para e na tarefa, motivando-o mesmo no caso de más execuções e incapacidade para atingir o objetivo, levando-o a não desistir nem desmotivar e continuar a tentar para alcançar o objetivo final: a execução do pretendido.

Através das adversidades que me foram surgindo ao longo deste percurso, nomeadamente ao nível da instrução e consequente emissão de feedbacks, comecei a adquirir uma melhor forma de apoio aos meus alunos nas diversas modalidades. Consoante o ano letivo foi avançando a evolução também foi crescendo, tanto a dos alunos como a minha. Esta melhoria tornou-me melhor docente, sendo capaz de diagnosticar, seleccionar e intervir sobre o

que é mais importante e relevante nas diversas matérias de ensino, para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.3.3. O percurso para a aquisição de uma boa gestão

Dando seguimento às várias funções de que o professor deve ser portador, a gestão assume-se também como um ponto-chave para um correto processo de lecionação. A gestão engloba assim várias tarefas, como por exemplo: gestão do tempo de aula, as condições materiais e espaciais e a gestão sobre a turma (formação de equipas, distribuição de funções, rápidas transições entre tarefas e criação de regras e rotinas), devendo assim estes elementos fundamentais serem dominados pelo estudante-estagiário.

Com base nisto, o tempo de empenho motor, o cumprimento do tempo estipulado em cada plano de aula, a organização do espaço disponível e respetiva disposição do material, apresentam-se como fatores importantíssimos para um bom controlo da turma, mantendo-se assim a disciplina no espaço de aula.

Para que haja uma gestão eficaz torna-se necessário definir um sistema de trabalho adequado ao contexto em que lidamos (por exemplo a divisão da turma por níveis), comunicar as regras de funcionamento de forma clara e precisa, fazer demonstrações, dar feedbacks no momento oportuno, adquirir uma boa visão sobre o trabalho que a turma se encontra a desempenhar (colocação do professor), manter os alunos concentrados na tarefa, realizar transições rápidas entre tarefas, tendo tudo isto em vista a diminuição de comportamentos inapropriados dos alunos (Doyle & Evertson cit. por Oliveira, 2001).

Para que estes conceitos fossem cumpridos não bastava somente seguir o planeamento da aula. Implicava também chegar mais cedo ao local onde lecionaria de modo a saber o espaço a ocupar, requisitar o material necessário e organizá-lo para um início da aula à hora prevista. Com esta prévia organização e gestão da aula existia assim uma melhor rentabilização do tempo desta, pois este tempo de gestão tornava-se mais curto durante o

período de aula, já que o material necessário para as tarefas se encontrava preparado para as mesmas no local da sua execução.

Uma boa organização do espaço da aula, segundo Oliveira (2001), repercute-se num maior empenhamento e rendimento face ao tempo de instrução, tanto de professores como de alunos.

Inicialmente, as minhas principais preocupações eram relativas ao cumprimento do plano de aula, mas nem sempre o conseguia cumprir.

“Na parte fundamental da aula, ocorreu uma má gestão do seu tempo, já que como os alunos evidenciavam algumas dificuldades prolonguei os exercícios mais analíticos de forma a uma melhor assimilação.” (Reflexão da aula nº6)

O cumprimento tanto do início como do término do exercício era vital, mas como tinha em vista melhorias neste aspeto, voltei as minhas preocupações noutros sentidos, para além da forma angustiante com que era cronometrada a realização de cada tarefa. Com isto, fui-me apercebendo do número ideal de exercícios por aula e do tempo médio que cada exercício necessitava, tendo por base os diferentes objetivos comportamentais a exercitar. As reflexões das aulas elaboradas após o seu término foram preponderantes para a evolução neste sentido, tendo por base uma melhor racionalização do tempo necessário para o cumprimento com sucesso da tarefa, bem como o número de exercícios a constar no plano de aula. Assim passei a ter em conta que mais valia ter poucos exercícios e que estes tivessem o tempo devido de exercitação, do que muitos e o tempo potencial de aprendizagem fosse comprometido.

Na gestão surge então mais uma dificuldade sentida neste processo de aprendizagem. O espaço de que dispunha conjuntamente com a gestão do material a incluir em cada leção fez com que muitas vezes tivesse que apelar ao meu lado mais criativo, de modo a não comprometer a aprendizagem dos alunos.

“Ao nível da organização da aula, esta foi difícil de gerir, já que os alunos tinham muito pouco espaço para a prática de jogo, enquanto aguardavam a sua vez de serem avaliados. Optei pela constante rotação de estações, para que permitisse uma ocupação e empenhamento motor durante toda a aula de todos os alunos.” (Reflexão da aula nº 8)

De forma a aproveitar todo o espaço, tendo sempre por base o número de alunos para o espaço disponível, muitas estratégias e organizações foram tidas em conta neste processo de ensino-aprendizagem para promover boas práticas de lecionação. Improvisar torna-se assim tão importante como conseguir instruir e planejar, pois muitas vezes sem este improviso não conseguimos pôr em prática o planeado, já que muitas das nossas escolas podem ter bom material, mas raramente em quantidades suficientes para as reais necessidades do dia-a-dia das aulas de EF.

“Quanto à gestão do material, devido à falta de mais material adequado para a corrida de barreiras, o improviso foi necessário como nas anteriores aulas desta temática.” (Reflexão da aula nº 25)

Para além deste processo mais criativo, surgiu aqui a necessidade de responsabilização dos alunos no seu próprio processo de ensino. As regras e rotinas para além de reduzirem a indisciplina promovem uma aula fluida, a continuidade da atividade e o envolvimento dos alunos na tarefa, devendo estas ser criadas e ensinadas desde as primeiras aulas do ano escolar (Rink, 1993). As regras e rotinas foram assim fatores trabalhados nos alunos a cada lecionação, de modo a despender cada vez menos tempo em transições e conseguir que a aula fosse fluida e organizada, impedindo assim o aparecimento de comportamentos indesejados e de indisciplina.

“Outro fator que tenho que refletir é sobre as rotações durante a aula. Os alunos tardam em aprender a forma como devem rodar durante a aula, sendo necessária duas paragens da aula para corrigir este procedimento.” (Reflexão da aula nº 8)

Após esta aquisição todo o processo de ensino se tornou mais simples, com os alunos a serem autónomos nas tarefas que realizavam. Estas rotinas foram um grande auxílio para conseguir obter rápidas transições e comportamentos adequados ao longo da aula.

“Para finalizar esta parte foram apresentados jogos reduzidos de 5x5. Nestes introduzi as posições (lateral e ponta) onde os alunos se deveriam colocar e a forma como fariam a rotação após golo sofrido, para assim perceberem quais as posições que estavam a ocupar, criando ao mesmo tempo rotinas para as restantes aulas.” (Reflexão da aula nº 56)

Assim, ao longo do ano foram criadas regras que, com o passar do tempo, se tornaram rotinas. Muitas destas regras, de modo a serem aliciantes, apelavam ao desafio e à sua realização em grupo, tornando o momento da sua aplicação mais divertido e motivante. Estas depois de adquiridas passaram a ser auxiliares importantes para uma correta colocação dos alunos aquando de momentos de instrução, reagindo os primeiros ao sinal sonoro e, de seguida, adotando uma postura e disposição no espaço da aula que me permitia ter as condições necessárias para uma clara e audível instrução.

“Foi criada uma regra nova: ao ouvirem dois apitos, têm de formar rapidamente meia-lua por ordem numérica de forma a tornar ainda mais fácil esta instrução.” (Reflexão da aula nº 21)

As constantes alterações que impunha para o cumprimento da mesma regra fizeram com que os alunos não se saturassem das tarefas pedidas e as encarassem sempre como um novo desafio, sendo uma mais-valia para mim, pois tinha os alunos mais rapidamente perto de mim para um novo momento de instrução.

Como o processo de ensino não engloba só o professor, ao longo das aulas fui incutindo nos alunos a responsabilidade que todos tínhamos na montagem e desmontagem do material. Esta opção proporcionou-me mais

tempo para supervisionar os alunos e a organização da aula e da tarefa em questão, mantendo os alunos ocupados, e existindo assim menos oportunidades de estes entrarem num tipo de comportamento não adequado à aula.

“Quanto à gestão do material, os alunos também foram responsáveis pela sua montagem, bem como pela sua desmontagem, sendo importante continuar a reforçar esta ideia de que os alunos para além de ajudarem o professor também tornam as transições entre exercícios menos demoradas.” (Reflexão da aula nº 28)

Estas rotinas utilizadas ao longo das aulas tinham como objetivo atribuir maior responsabilidade à turma, sendo a aula um momento em que todos somos responsáveis, não ficando ninguém excluído deste processo.

A responsabilidade de tentar rentabilizar da melhor forma o tempo destinado à EF fez de mim um verdadeiro gestor do meu tempo e da capacidade de o rentabilizar. Assim sendo, ao longo das aulas pretendia sempre que a organização dos exercícios e o seu funcionamento decorresse da melhor forma e o mais rápido possível. O empenho motor passou a ocupar um lugar cimeiro nas minhas prioridades para cada aula, já que alunos concentrados e supervisionados na tarefa, não desviam o seu comportamento para comportamentos disruptivos.

“No exercício (...) deveria ter criado uma maior dinâmica, dando-lhe ritmo e fazendo com que os alunos percebessem o momento de início para a sua excitação. Assim, impedia um tempo de espera tão prolongado e criava maior atenção nos alunos, já que estes tinham que estar concentrados para saber quando tinham que sair e quais as tarefas a desempenhar.” (Reflexão da aula nº 35)

Para que o tempo de empenho motor fosse garantido, as transições entre exercícios deveriam ser o mais curtas possível. No que diz respeito à gestão das transições torna-se assim essencial garantir que todos os alunos, ao sinal

previamente estipulado, iniciem a tarefa, ficando o professor responsável pela movimentação eficaz dos mesmos pelo espaço (Siedentop & Tannehill, 2000). Esta foi uma das minhas preocupações ao longo das aulas: conseguir que, através das rotinas e regras criadas, este tempo fosse diminuindo de modo a conseguir cumprir com o plano de aula e o tempo destinado a cada exercício fosse o previsto.

“Quanto ao tempo de gestão da aula, independentemente do início e do fim terem sido cumpridos, o tempo de transição entre exercícios não foi o mais adequado, impedindo a realização de todos os exercícios propostos no plano de aula” (Reflexão da aula nº 35)

De todos estes momentos das tarefas de gestão o que mais me custou a adquirir foi a capacidade de improviso perante situações que necessitavam de ser mudadas. Caso consigamos cumprir esta tarefa com sucesso, sem dúvida que nos tornamos melhores professores. Esta torna-se tão importante como a capacidade de planeamento, mas só se consegue ser eficaz neste processo quando começamos a adquirir a experiência necessária para o saber fazer e quando o fazer. A gestão do espaço disponível e a alteração das tarefas de aprendizagem, onde se verificava pouca aprendizagem motora e cognitiva, apresentaram-se como as grandes dificuldades a suprimir, mas que ao longo do ano letivo foram desvanecendo.

“(...) o planeamento desta aula sofreu algumas alterações, já que, por falta de uma turma, dispunha de dois espaços de aula no pavilhão, o que me permitiu otimizar a realização de todos os exercícios. (...). O segundo exercício desta fase, (3x2 e 3x3), foi ligeiramente modificado. (...) A alteração devido ao espaço permitiu-me criar noções de transições ofensivas e defensivas, sendo portanto muito benéfica para os alunos perceberem que devem recuperar rapidamente após perda de bola e, ao nível defensivo, iniciar rapidamente o contra-ataque tentando apanhar a defesa desprevenida.” (Reflexão da aula nº 41)

Enquanto algumas adversidades foram desaparecendo, outras impuseram-se. A minha colocação no espaço de aula foi outro fator alvo da minha retificação. Ao longo das aulas fui estabelecendo rotinas que me permitiram criar uma posição onde reunia toda a turma sob o meu campo visual, circulando por todo o espaço de modo a fazer-me sentir e conseguir supervisionar todos os alunos, mesmo que não me encontrasse perto do local onde estes realizavam a tarefa. Todas estas melhorias fizeram com que a gestão da aula se tornasse mais simples, pois todos os comportamentos eram observados por mim, estando os alunos sob constante observação.

À medida que estas capacidades foram sendo dominadas e as regras e rotinas começaram a fazer parte do reportório dos alunos, foi-me possível realizar outras tarefas imprescindíveis também ao processo de ensino, como a instrução, seus respetivos feedbacks e o auxílio a alunos com maior dificuldade de uma forma mais correta e eficaz.

4.1.3.4. Controlar a turma para a manutenção da disciplina

A turma na qual realizei o meu EP possibilitou-me várias vivências em todas as dimensões retratadas até então. A sua heterogeneidade permitiu-me também saber lidar com alunos que desmotivavam facilmente e que rapidamente adotavam um estilo contraditório ou desviante relativamente à aula e às regras nela implementada.

As aulas de EF são mais propícias a problemas de indisciplina do que as aulas das restantes disciplinas devido ao contexto onde decorrem ser diferente das outras aulas (pavilhões; espaços ao ar livre), ao facto de o envolvimento ser menos estruturado e mais aberto e às características da própria disciplina, como a existência de grupos em atividades de cooperação e de oposição e a possibilidade de contactos físicos e interações frequentes (Oliveira, 2001).

Sendo estas uma primeira dificuldade imposta à aula de EF, desde o primeiro dia de aulas tentei garantir o controlo da turma e a disciplina, através da aquisição e desenvolvimento do conceito de autoridade pedagógica. Este termo é intitulado por muitos autores de afetividade pedagógica ou controlo pedagógico. Para definir a relação professor/aluno prefiro a utilização

do termo autoridade pedagógica, pois ao longo do ano letivo, conjuntamente com a PC, após vários momentos de reflexão considerei que este termo era o mais ajustado ao que pretendia retratar nas minhas aulas. Este termo está descrito no Decreto-Lei nº 139-A/90, artigo 10ºA, alínea g)¹², que refere que se deve manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção na sala de aula.

Sabendo que o objetivo do professor é a aprendizagem do aluno, existem alguns fatores descritos por Sobral (2012) importantes para que esta ocorra, sendo a afetividade um estimulante na concretização do conhecimento. Para que tal exista é necessário, segundo a mesma autora:

- capacidade intelectual e vontade de aprender, por parte do aluno;
- conhecimento e capacidade de transmitir conteúdos, por parte do professor;
- apoio dos pais nas atividades escolares e extraescolares.

Assim, pretendia ser uma figura de autoridade, um líder, mas atendendo sempre à individualidade de cada aluno, percebendo as suas dificuldades e preocupando-me com a sua evolução, tanto ao nível social, emocional como cognitivo. Não pretendia criar uma relação de amizade com os alunos, mas sim, uma relação de empatia e de entreajuda ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do tempo fui-me apercebendo, por experiência própria, que esta se desenvolve essencialmente adquirindo uma postura firme, assertiva, afetiva e através de uma comunicação eficaz tanto a nível verbal como não-verbal.

Codo e Gazzotti cit. por Sobral (2012) referem que é através do diálogo e do estabelecimento de um vínculo afetivo que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem, caso contrário existirão lacunas neste processo.

“De grosso modo penso que consegui ter uma postura segura e até um pouco ríspida demais (...). Esta atitude, um pouco mais agressiva tanto na forma de falar como de agir teve como intuito delinear fronteiras entre

¹² Ministério da Educação. (1990). Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril. Diário da República, 1.ª Série, n.º 98, 2040-(2) a 2040-(19).

professor e aluno mais vincada inicialmente (...). Esta atitude teve como função evitar futuras faltas de respeito e abusos por parte dos alunos.”

(Reflexão de aula nº 1)

Sabendo que esta capacidade era vital para uma boa relação professor/aluno e para um bom clima vigente ao longo das aulas, rapidamente tentei melhorar a forma como comunicava com a turma. Alguma insegurança nas minhas capacidades e algum nervosismo principalmente nos momentos de instrução levavam-me muitas vezes a adquirir uma postura mais agressiva e ríspida neste processo. Marchand cit. por Akiyama & Silva (2010) afirmava que na prática pedagógica poderiam surgir sentimentos de atração ou de repulsão entre o professor e o aluno. Estas atitudes têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

De modo a evitar um clima de repulsão entre mim e os alunos nas minhas aulas, a maneira como efetuava a comunicação deveria ser corrigida tendo por base o conceito de autoridade pedagógica.

“Uma reflexão a fazer a esta situação, mesmo sendo uma solução a uma parte deste problema, é o tom de voz elevado que uso na aula, demonstrando uma postura um pouco agressiva e não sendo a melhor solução para fazer com que os alunos entendam que simplesmente pretendo uma correção da parte deles, dando a entender um sinal de reprimenda constante quando não é isto que pretendo. Este ponto tem que ser o primeiro foco de importância a mudar em futuras aulas, pois devo mostrar seriedade e, acima de tudo, empatia para os alunos.” (Reflexão da aula nº5)

Após estabelecer uma comunicação mais assertiva, surgiram novas problemáticas.

Ao longo das reuniões de conselho de turma foi sempre assinalado que os alunos do 10ºH eram perturbadores do normal funcionamento das aulas e

apresentando, por vezes, comportamentos desviantes perante colegas e professores.

Senti que nas minhas aulas, apesar destes comportamentos se verificarem pontualmente, não eram sistemáticos. Contudo, eram condicionantes ao normal funcionamento da aula e à minha intervenção, sendo estes retratados em diferentes momentos nas minhas reflexões.

Para começar a contextualizar os possíveis preditores destes comportamentos fui à procura do conceito de disciplina, o qual pretendia introduzir nas minhas aulas, evitando assim futuras situações de indisciplina. A noção deste conceito torna-se assim fulcral, principalmente para professores inexperientes quando ainda não controlam as técnicas de ensino.

A manutenção da disciplina torna-se a principal preocupação, sendo um alicerce para o sucesso e cumprimento dos objetivos da aula. Muitas vezes intitulamos a disciplina apenas como a ausência de maus comportamentos e, para os evitar, alguns professores usam logo desde o princípio um clima de aula rígido e apertado com o intuito de transmitir aos alunos que o mau comportamento traz consequências severas (Siedentop & Tannehill, 2000). Segundo o mesmo autor, e indo ao encontro do conceito disciplina, este consiste em manter e desenvolver o comportamento apropriado entre professores e todos os estudantes, assim como o correto comportamento entre alunos, devendo este ser definido logo no início por parte do professor, atendendo às atitudes e valores que considera apropriado para que o seu ensino se realize dentro da normalidade. Com isto, em todas as aulas existia por norma uma reflexão geral com a turma sobre os seus comportamentos e atitudes ao longo da aula e, por vezes, de alguns alunos em particular, mesmo estes já tendo sido advertidos aquando da consumação de determinados comportamentos que considero menos apropriados à aula ou mesmo intoleráveis.

“Por fim, no final da aula, aproveitei o momento para felicitar os alunos pelo cumprimento dos horários e empenho na aula e advertir de forma ligeira algumas atitudes e comportamentos que não gostei durante a mesma por

parte de alguns alunos, sendo estes muito ténues mas não os deixei passar despercebidos". (Reflexão da aula nº2)

Anexado a estas intervenções e à disciplina que pretendia estabelecer nas minhas aulas, fui mudando a minha perceção sobre o que deveria ser um comportamento apropriado e inapropriado. Um comportamento apropriado não se cinge somente à ausência de maus comportamentos, não se consagrando esta ausência por si só indicadora de taxas de aprendizagem. O aluno pode não estar a exercer um comportamento notório de indisciplina, mas ao não participar nas atividades ou deixar de estar empenhado nas tarefas propostas, assume um comportamento inapropriado, que provoca a interrupção da tarefa e cria problemas de disciplina.

Estes comportamentos surgiram por vezes ao longo das minhas aulas, principalmente na abordagem à ginástica de solo, quando a supervisão sobre todos os grupos de trabalho não era assegurada. A dificuldade em manter níveis de empenho motores elevados na abordagem a esta modalidade é retratada por muitos estudantes-estagiários, sendo eu mais um a partilhar esta dificuldade. A supervisão torna-se assim fundamental, como também afirma Rink (1993), para a manutenção da disciplina, pois sentindo-se os alunos controlados e supervisionados, a possibilidade de ocorrência de comportamentos menos apropriados e de indisciplina torna-se reduzida. Assim, tentei sempre garantir supervisão ao longo das aulas mantendo os alunos sobre um olhar atento e corrigindo-os aquando uma situação menos apropriada.

"Nesta parte da aula, também deveria ter distribuído melhor o grupo que ficou junto à parede, pois já que é uma zona com menor visibilidade, estes alunos tiveram alguns comportamentos desviantes." (Reflexão da aula nº 7)

"A primeira estação (solo) careceu de alguma supervisão da minha parte e, consequentemente, os alunos permaneceram mais tempo em conversas paralelas do que em empenho motor. Este comportamento de alguma

negligência não pode acontecer, e mesmo tendo parado a avaliação duas vezes para repreender tal situação, passado algum tempo os alunos voltaram à conversa, desligando-se completamente do exercício.”
(Reflexão da aula nº 40)

Para fazer face aos comportamentos de indisciplina, o docente pode socorrer-se da capacidade de previsão dos vários comportamentos de indisciplina e de ensino dos alunos, de uma boa mobilidade intelectual e de uma atitude de antecipação que permita evitar ocorrências indesejadas (Oliveira, 2001).

No desenrolar das minhas aulas procurei sempre prever e antecipar os comportamentos que os alunos poderiam adotar, principalmente os de indisciplina. Uma supervisão conciliada com a perceção genérica dos alunos mais problemáticos e respetivos comportamentos por eles apresentados ao longo das aulas permitiu-me evitar possíveis comportamentos de indisciplina.

Ao detetar os primeiros sinais de indisciplina o professor deve tomar de imediato uma atitude assertiva, para que os alunos ganhem consciência do seu próprio comportamento e aprendam a ser responsáveis (Siedentop & Tannehill, 2000).

“A minha posição relativamente aos exercícios, já que me encontrava na medição das pregas subcutâneas, foi sempre de forma a ter controlo visual sobre os restantes alunos. Este método levou-me algumas vezes a parar as medições e a chamar à atenção dos alunos que se encontravam na outra estação, muitas vezes sendo estes comportamentos desviantes relativamente à tarefa”. (Reflexão da aula nº3)

Ao longo das minhas aulas percebi que não era fácil lidar com os comportamentos inapropriados que surgiam pontualmente. Facto que me levou a concluir que a ocorrência permanente de comportamentos de indisciplina no decorrer da aula torna a intervenção do professor sobre estes, sem sombra de dúvida, esgotante.

Após perceber e definir o conceito de disciplina, segue-se a definição do conceito de indisciplina. Este não é um tema finito, já que ao longo do tempo e das alterações contextuais tem vindo a sofrer alterações sobretudo por influências políticas, sociais e culturais (Oliveira, 2001).

A indisciplina pode ocorrer por várias razões. Não se deve negligenciar as características emocionais de instabilidade verificadas nos adolescentes, sendo estas por vezes a maior causa dos comportamentos inadequados.

Ao longo deste ano letivo, o processo de lecionação, o diálogo e a troca de ideias com outros professores ocorrida em diferentes momentos e contextos, permitiram-me concluir algumas possíveis causas de indisciplina, sendo as principais conclusões retiradas as seguintes:

- A indisponibilidade das infraestruturas, quando estas não permitem a realização correta da atividade de aprendizagem, tanto ao nível das condições materiais como de espaço.

- A renúncia da família à responsabilidade educativa, sendo esta uma característica recente da transformação da sociedade.

- O nível socioeconómico e ambiental dos alunos, não estando estes acontecimentos relacionados apenas com alunos de classes mais precárias, sendo estes influenciados pelas suas origens e atitudes relativamente à escola.

A idade e a maturidade dos alunos devem ser destacadas, pois as características inerentes a estas repercutem muitos dos comportamentos inadequados visíveis ao longo do ano letivo. Com base nisto, surge o trabalho elaborado com o restante núcleo de estágio com o objetivo de *caracterização da faixa etária da turma*. No caso do 10º H, esta vai dos 14 aos 17 anos, retratando a fase da adolescência, o que fez com que intitulasse muitos comportamentos não como uma afronta por ser novo e inexperiente nesta função ou por ter uma idade próxima à dos alunos, mas sim como características próprias daquela faixa etária em que muitas vezes pretendem afirmar-se perante os colegas e perceber qual o papel que irão assumir dentro da turma. Surgem aqui os conflitos de natureza afetiva, emocional e intelectual dentro da própria turma atribuindo-se muitos destes comportamentos à

necessidade de afirmação pessoal, reagindo os alunos muitas vezes de forma negativa às normas e comportamentos propostos pelos adultos.

“Um aluno a referir é o Rui¹³, que desde o início do ano letivo se tenta evidenciar em todas as aulas, tentando ser o foco das atenções por parte dos restantes elementos da turma, devendo ser em futuras aulas alvo da minha atenção até extinção deste comportamento, já que este é sistemático.” (Reflexão da aula nº 10)

Com isto, o comportamento do jovem tem por base as características do grupo, servindo este de apoio e reforço para a identificação do aluno no mesmo. Estes comportamentos de instabilidade foram notórios ao longo do ano letivo, tendo-se intensificado quando se começou a verificar a criação de subgrupos dentro da própria turma.

Estas situações de conflito tinham que ser resolvidas por mim, adotando eu uma atitude imediata sobre cada comportamento menos correto, quase sempre através do diálogo.

Foi num momento de reflexão sobre esta temática e na procura de um leque de soluções tanto de prevenção como de solução para comportamentos de indisciplina que surgiu o propósito do meu estudo. Perceber como professores experientes e inexperientes reagiam a situações problema, tal como as que me sucederam, ou mais graves, desenvolvendo ao mesmo tempo elementos que favorecessem o controlo da turma. Assim como identificar quais as estratégias que usam para controlar e evitar os comportamentos inapropriados.

Embora não tivessem ocorrido situações muito graves nas minhas aulas, muitas vezes questioneei a minha decisão sobre determinado comportamento e pensei como o poderia ajustar de melhor forma. A variedade de estratégias para lidar com esta situação também era algo que pretendia desenvolver, pois a instabilidade comportamental dos alunos, principalmente nestas idades, é um

¹³ Nome Fictício

fator condicionante da criação de um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Quando falamos em controlar a turma surgem temas como liderança, criação de regras e rotinas, assertividade ao longo do processo educativo e ação sobre os comportamentos indesejados para se conseguir manter a disciplina.

Todo o processo de controlo da turma foi sempre seguido de forma minuciosa pela PC. O controlo da turma foi, desde o primeiro dia, um dos objetivos a alcançar em todas as aulas lecionadas. No dia em que fui confrontado com estas palavras, rapidamente percebi que estava no local certo para evoluir enquanto docente sendo conduzido por uma PC que desde logo me auxiliou a colmatar as debilidades que pretendia suprimir.

Tendo por base tantas condicionantes para a manutenção da disciplina, o controlo revê-se como a capacidade de manter os alunos a realizar a tarefa pretendida, quer seja de aprendizagem ou de gestão, sem desviar o seu interesse da mesma.

Para além da supervisão que fui melhorando com o tempo, através da circulação pelo espaço em círculos e pela minha colocação estratégica de modo a abarcar visualmente todos os alunos, também contribuiu para a melhoria do controlo da turma a criação de regras, retratadas na gestão da aula.

A criação e manutenção de regras ao nível da assiduidade, pontualidade, distribuição de tarefas pela turma, entre outras, fez com que conseguisse melhor controlo sobre a turma, mas nunca conseguindo extinguir todos os comportamentos de indisciplina de alguns alunos mais irreverentes.

“(...) tendo somente um aluno chegado com um atraso maior relativamente aos restantes colegas de turma. Este foi prontamente advertido, não sendo tolerada nova situação de atraso pelos mesmos motivos.” (Reflexão da aula nº 2)

“(...) tive que reforçar as regras e normas de estar na sala de aula, já que muitos alunos têm vindo a quebrar algumas. Ficou assim o aviso para a melhoria do seu comportamento.” (Reflexão da aula nº 22)

Intitulando que a responsabilidade pela manutenção de um comportamento ajustado deve partir e ser instituído pela própria instituição, a ESAG, escola onde realizei o meu estágio, partilhava deste princípio e tinha previamente definidas as regras e os deveres que cada interveniente escolar deveria assumir tanto nos espaços escolares como na relação entre professores e alunos.

Como afirma Sampaio (1996), a escola deve assumir-se como a base de prevenção de comportamentos de indisciplina, e caso não seja portadora desta capacidade, não pode gerar um clima propício a um bom ambiente escolar.

As regras referidas no primeiro dia de aulas tiveram por base o Regulamento Interno da ESAG, incidindo sobre o Estatuto do Aluno e o Regulamento Específico da Disciplina de Educação Física, ficando assim facilitado o meu trabalho na determinação das mesmas e até na sua aceitação por parte dos alunos. Neste primeiro dia achei importante não só referir as regras, mas também certificar-me que os alunos compreendessem a necessidade da sua implementação e cumprimento para um bom funcionamento da aula.

A partir da criação de regras começaram a surgir questões referentes ao comportamento dos alunos ao longo da aula, conseguindo progressivamente encontrar as respostas para as minhas dúvidas através das reflexões que elaborava sobre a aula, sendo esta atitude reflexiva fundamental para melhorias no meu processo de controlo da turma.

Uma das questões com que me deparei foi perceber o porquê de os alunos aparecerem instáveis e com menores índices de atenção na aula de quarta-feira. Esta atitude de excessiva agitação devia-se maioritariamente ao facto desta aula de EF decorrer no último tempo letivo da manhã sendo ainda a última aula dos alunos neste dia.

“(...) já que vinham com este espírito festivo para a aula, era importante acalmar os ânimos antes de iniciar a lecionação, sendo mais ríspido sobre os comportamentos desviantes, tornando os alunos cientes que se encontravam numa aula de EF.” (Reflexão da aula nº 10)

“Quanto ao controlo da turma, desde o início da aula que os alunos se mostraram muito excitados e muito distraídos. De modo a combater este mau início de aula, deveria ter colocado os alunos em silêncio e perguntado o porquê de tal agitação. Caso não fosse capaz de o fazer através da minha voz, usaria o apito até que o silêncio fosse reposto e conseguisse acalmar todos os elementos da turma.” (Reflexão da aula nº 60)

Outra questão que me surgiu foi qual será a atitude mais correta face a alunos que se recusem a realizar uma tarefa?

“(...)a minha postura segura fez com que tudo corresse da forma estipulada, à exceção da recusa de uma aluna na execução de um exercício. Contudo, a minha insistência e convicção fez com que esta o realizasse, mostrando alguns comportamentos menos corretos (...).” (Reflexão da aula nº 28)

“(...) alguns alunos foram advertidos devido aos comportamentos disruptivos que estavam a adotar, já que ultimamente têm existido alguns (recusas nas execuções dos exercícios), existindo no final da aula um momento de reflexão sobre estes comportamentos para evitar que voltem a acontecer.” (Reflexão da aula nº 41)

A motivação com que os alunos encaravam as tarefas propostas era algo que me inquietava muitas vezes. O receio sobre um comportamento de recusa e o método de atuação que deveria ter nesse momento era algo que não me saía do pensamento.

Como refere Mesquita & Graça (2009), o clima motivacional positivo está dependente das características pessoais do professor e dos alunos que os

acompanham ao longo da sua lecionação, sendo determinante as respostas motivacionais (comportamentos) dados pelos alunos.

Quase na totalidade das vezes, o comportamento de recusa foi resolvido através do diálogo. Assim, nos momentos em que alguns alunos se recusavam a realizar a tarefa proposta por não ser do seu agrado, chamava-os à razão mostrando que nessa perspetiva eu poderia assumir uma postura semelhante, tendo a mesma reação sobre o aluno, isto é, impedindo-o de realizar uma atividade de seu gosto. A contextualização no quotidiano, onde muitas vezes somos obrigados a realizar atividades que não gostamos, permitiu uma maior consciencialização desse facto nos alunos e conduziu a uma diminuição das recusas com o passar das aulas.

As situações que ocorreram ao longo do meu percurso foram possíveis de serem solucionadas recorrendo ao diálogo e à reprimenda, através da paragem da atividade e, algumas vezes, com a realização adicional do relatório de aula, de modo a que o aluno refletisse e percebesse que comportamentos daquele tipo não eram adequados a uma aula de EF. Esta suspensão da atividade, funcionando como castigo, é uma forma bastante eficaz, como defende Onofre (1995), de remediação de situações de indisciplina, devendo ser utilizada quantas vezes quanto necessária, voltando o aluno à atividade quando estiver na disposição de cumprir as regras estabelecidas. Algumas situações, como as retratadas abaixo, foram passíveis de intervenção da minha parte.

“Quanto ao controlo da turma, existiu somente um comportamento inadequado a mencionar. Para que isto não volte a suceder, na próxima aula chamarei à atenção o Rui¹⁴ devido à falta de respeito que teve com uma colega”. (Reflexão da aula nº 31)

“Mesmo assim, existiram dois alunos (Rui e Fernando¹⁵) que foram confrontados com a possibilidade de falta disciplinar, já que o seu único objetivo nesta aula foi perturbar os colegas e impedi-los de realizar com sucesso as tarefas.” (Reflexão da aula nº 43)

¹⁴ Nome Fictício

¹⁵ Nomes Fictícios

“Quanto ao controlo da turma, alguns alunos foram advertidos devido aos comportamentos disruptivos que estavam a adotar, sendo incentivados a melhorar a sua postura. Um aluno foi convidado a sentar-se (Afonso¹⁶).”

(Reflexão da aula nº 59)

De modo a evitar estas situações foram criadas estratégias preventivas e de atuação na ocorrência de casos semelhantes.

“(...)devo ter atenção à formação dos grupos e evitar que alguns alunos (...) fiquem no mesmo grupo, já que os comportamentos disruptivos e a atenção na tarefa não se verificava quando não estava sobre a minha supervisão.” (Reflexão da aula nº 35)

As estratégias referidas foram algumas das adotadas por mim. Considerei ainda serem eficazes algumas das estratégias defendidas por Siedentop & Tannehill (2000), como a maximização do tempo de atividade, através de exercícios mais apelativos e motivantes, a diminuição dos tempos de espera, de instrução do professor e de transição, redução do número e duração dos episódios de gestão, estabelecimento das regras, criação de um bom ritmo de aula e saber adequar a instrução de forma clara, cingindo-me ao essencial, passando estas a serem determinantes na minha atuação. Partilho ainda da ideia dos autores de que embora não sejam fatores únicos, uma gestão eficaz e a manutenção da disciplina na aula são fundamentais para a criação de condições de aprendizagem.

O planeamento torna-se assim um aliado na prevenção de comportamentos disruptivos mesmo que a distração ao longo das aulas não seja possível de ser extinta de forma definitiva.

Um ensinamento que retirei durante este EP é que os avisos constantes sobre os comportamentos inapropriados dos alunos não devem ser utilizados como forma de manter a disciplina, principalmente nas primeiras aulas. Deve ser utilizada uma atuação imediata, percebendo os alunos que existem regras

¹⁶ Nome Fictício

e que o professor se impõe contra comportamentos menos apropriados, não se ficando pela ameaça sem consumação. Torna-se assim tão importante como a manutenção das regras a coerência na minha atuação sobre estes comportamentos. Isto levou os alunos a perceberem que as regras existiam para serem cumpridas e que eu estava lá como elemento responsável pela sua manutenção. Através de um processo reflexivo, percebi que assim, aos poucos, os avisos passaram a surtir efeito, pois os alunos sabiam quais as consequências dos seus comportamentos, nunca sendo tolerado mais de um aviso.

Pretendo adotar esta postura no futuro, sendo agora mais claro para mim o modo de atuação para conseguir manter a disciplina na aula, mas nunca considerando este processo de evolução finito. Mesmo este tendo sido muitas vezes realizado por tentativa-erro, senti uma grande evolução neste processo. Todos podemos falhar, mas temos que ter discernimento para assumir o nosso erro e assim tentar evoluir na procura de melhores resultados no futuro.

4.1.3.5. O clima motivador necessário para uma aula de EF

Uma das minhas grandes preocupações em todas as aulas era criar um bom clima de aprendizagem, pois tal mostra-se diretamente relacionado com a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Tendo por base a caracterização elaborada sobre os escalões etários da turma, esta proporcionou-me a criação de um cada vez melhor clima na aula, já que me tornei conhecedor das características próprias deste escalão, seus comportamentos, atitudes e alterações, tanto físicas, comportamentais como psicossociais.

Este meu conhecimento individual sobre cada aluno permitiu-me uma melhor capacidade de compreensão e atuação sobre cada um destes. No último dia de aulas, todos os alunos tiveram direito a uma “medalha”, uma prova desse meu conhecimento como ilustrado na imagem abaixo, estando escrito em cada uma os comportamentos e atitudes, tanto positivos como negativos, mais vincados de cada um ao longo das aulas. Esta preocupação

em atuar diferencialmente sobre cada aluno tinha em consideração o respeito pela sua personalidade, pelo seu nível de maturação e pelo seu desenvolvimento psicológico. Foi notório nesse momento a felicidade da parte de alguns alunos, tendo mesmo alguns ficado emocionados.

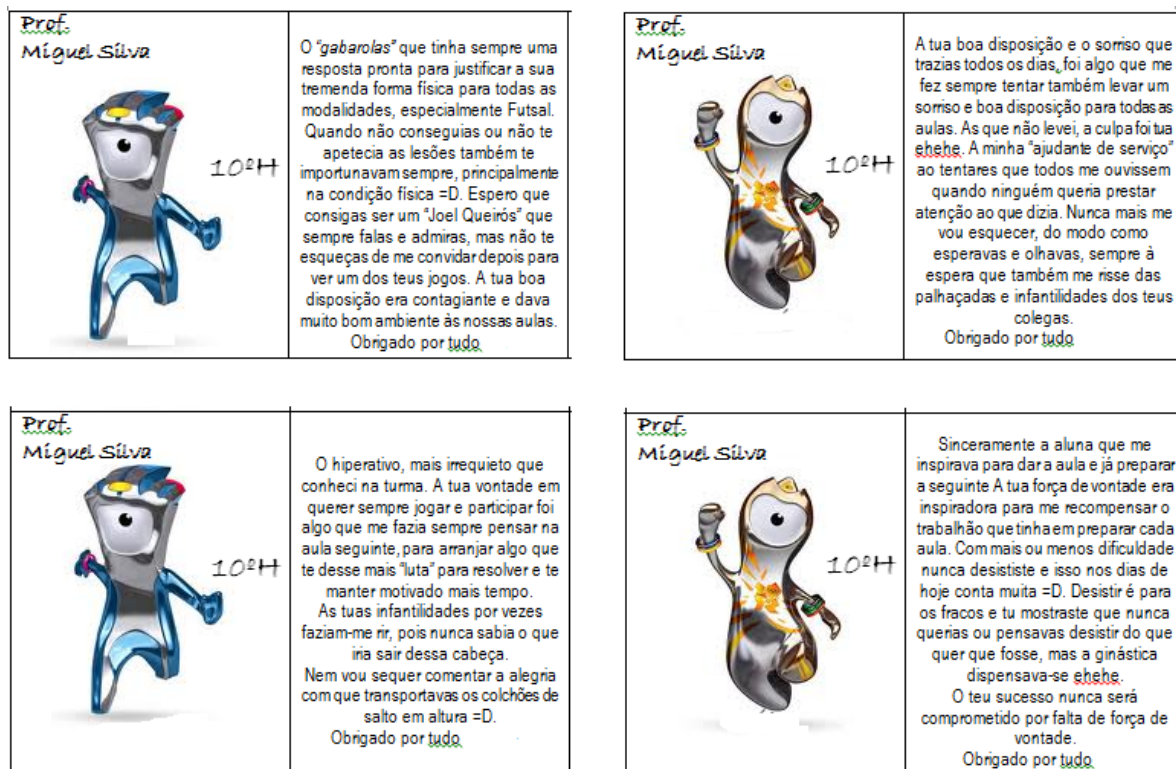


Fig. 1 - Medalhas de despedida do 10ºH

No que diz respeito à interação criada ao longo das aulas, rapidamente me apercebi que um regime motivador, tentando cativar os alunos de diversas formas, faria com que rentabilizasse as suas capacidades de uma forma mais descontraída e agradável.

Piéron cit. por Rosado & Ferreira (2009) refere quatro elementos que desempenham um papel essencial para a consecução da maioria dos objetivos no ensino-aprendizagem da EF. São eles: o tempo em empenho motor, a organização da atividade, a informação frequente e o ambiente positivo, defendendo que as tarefas desempenhadas na aula se devem realizar com entusiasmo, gosto, prazer, proporcionando um ambiente de afetividade positiva e satisfatória para quem a pratica.

“A organização da aula, com a distribuição dos alunos por estações, foi uma estratégia bem conseguida da minha parte, pois consegui que os alunos se encontrassem em empenhamento motor não muito vigoroso, não influenciando assim as medições subcutâneas.” (Reflexão da aula nº 3)

Ao longo deste processo também considerei importante que todos os alunos conhecessem as capacidades e debilidades dos colegas e assim percebessem a heterogeneidade dos vários elementos que compunham a turma. Desta forma, pretendia despertar o desejo de se ajudarem mutuamente na superação das dificuldades, criando um regime de aprendizagem cooperativa. Muitas vezes esta tentativa conduziu à discriminação dos alunos menos competentes, forçando-me a intervir sobre este comportamento, elucidando os alunos da necessidade de se manter um regime cooperativo ao longo das aulas.

“Uma forma de solucionar este problema era uma constante rotação de duplas, de forma a não condicionar nenhum aluno constantemente, facto que aconteceu em certo ponto da aula com o Rui¹⁷, que praticamente não tinha uma intervenção continua, devido a constantes falhas da sua colega.” (Reflexão da aula nº 6)

Outro aspeto importante que procurei cumprir ao longo das aulas era a integração dos alunos com atestado médico, que não podiam realizar a aula durante longos períodos. Como referido na reflexão da aula abaixo, sempre que ocorriam tempos de ausência de prática da EF prolongados, tentava arranjar tarefas, para além da realização do relatório de aula, para integrar o aluno nas minhas aulas.

“Um aspeto positivo a realçar desta aula foi a integração da aluna dispensada, permitindo-lhe uma participação ativa durante a aula. Esta

¹⁷ Nome Fictício

integração fez com que esta aluna se empenhasse mais e se sentisse parte integrante da turma, já que se encontra há algum tempo sem poder realizar exercício físico.” (Reflexão da aula nº 26)

Devido à habituação dos alunos à condição física no final da aula, com o passar do tempo estes começaram a reagir negativamente a esta. Quando comecei a achar intoleráveis as queixas dos alunos e ao aperceber-me que a minha tentativa de persuasão não surtia efeito, rapidamente investiguei novas formas para solucionar este problema.

“No final da aula foi realizada a habitual condição física, mas desta vez através de jogos de força, já que os alunos ultimamente manifestavam algum desagrado neste momento da aula. Assim, com estes jogos, os alunos realizaram a condição física com muito maior motivação e empenho, sendo um bom escape à rotina.” (Reflexão da aula nº 34)

O recurso à reflexão sobre a ação e à reflexão da reflexão na ação (Schön, 1987) permitiu-me perceber e solucionar este problema de uma forma lógica e fundamentada.

Ao refletir sobre o motivo da insatisfação dos alunos rapidamente concluí que a condição física se realizava numa altura em que estes se encontravam fatigados, estando a acabar a aula com algo negativo para os mesmos. A mudança da condição física para a parte inicial da aula, fase em que os alunos estavam mais despertos, concentrados e com menor índice de fadiga para a sua realização, tinha todas as condições para resultar. Após a adoção desta estratégia não mais surgiram queixas à realização da condição física durante a aula.

“(…) a opção de realizar a condição física noutra fase da aula foi abordada (…) a condição física ocorrerá antes do início da parte fundamental, de modo a ser realizada de forma mais consciente e empenhada”. (Reflexão da aula nº50)

“A opção de modificar o período da aula onde esta se realizava foi uma aposta ganha. Os alunos responderam de forma positiva, sendo necessárias poucas chamadas de atenção.” (Reflexão da aula nº51)

De modo a motivar a turma para a aula seguinte, tornando-a mais unida, já que se tratava de um 10º ano de escolaridade com alunos provenientes de várias escolas e cuja maioria inicialmente não se conhecia, e de forma a dar por encerrada a aula foi criado um grito de turma.

“(...) decidi-me pela criação de um grito a ser entoado no final de cada aula. Entoam o nome da turma e o seu ano, mas este ainda não se encontra definitivo, como forma de terminarmos a aula com boa disposição e tornando assim as aulas de Educação Física mais motivantes e criando uma turma ainda mais unida.” (Reflexão da aula nº 3)

A partir do momento da sua criação definitiva, este grito de turma acompanhou-a até ao dia da despedida, fazendo parte integrante do plano de aula e sendo sempre entoado de forma vibrante e destemida.

Final	6'	Retorno à calma	Diálogo com os alunos sobre a aula realizada e seguinte. Questões aos alunos sobre a modalidade em causa. Grito de turma.	“Ouvir com atenção”	Os alunos sentados em U à frente do professor.
-------	----	-----------------	---	---------------------	--

Fig. 2 - Parte final de um plano de aula

Mesmo sendo um grito simples “Quem são os maiores? 10ºH”, repetido três vezes, ao longo do ano letivo este era um momento garantido da aula em que a turma estava unida e o qual fez com que mais uma rotina fosse criada, sentindo-se neste caso os alunos desta turma privilegiados, pois esta prática não era realizada em mais nenhuma turma da escola.

Para além da criação deste grito de turma, também foi minha função e objetivo incutir nos alunos um maior interesse pelas aulas de EF e pelo desporto. Este objetivo foi cumprido e reconhecido pelos alunos, pois no último dia de aulas o delegado da turma agradeceu esta minha insistência, transmitindo a opinião geral desta sobre as aulas de EF. A pedido destes, um

novo dia foi agendado para nos encontrarmos na ESAG uma última vez neste ano letivo. Concentraram-se todos os alunos da turma nos portões de entrada da escola e, quando me avistaram, vieram na minha direção, cercaram-me, e em nome da turma o delegado desta discursou e ofereceu-me, para meu espanto, a seguinte t-shirt que na imagem abaixo se pode visualizar.

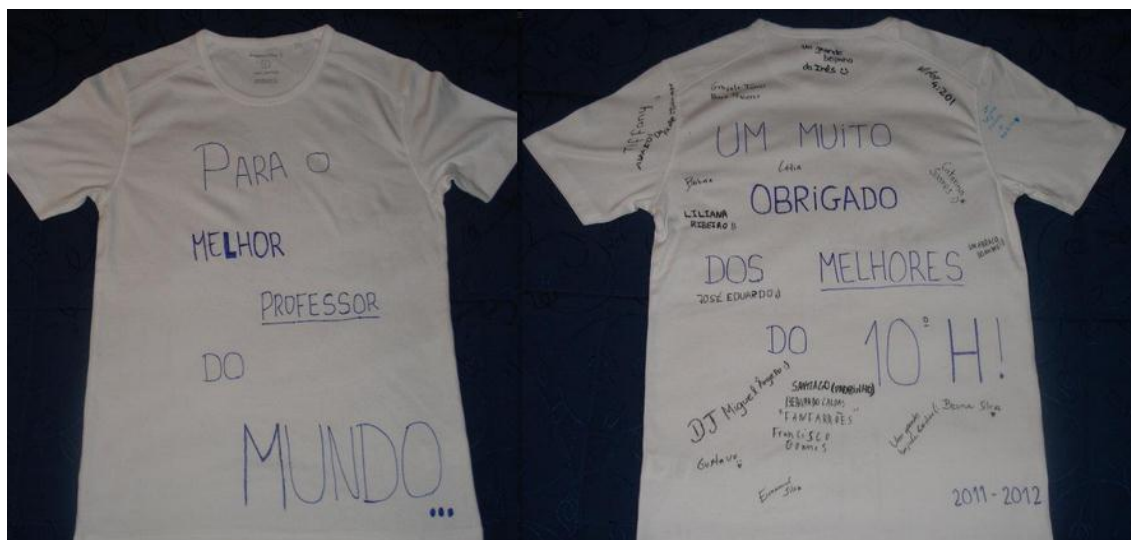


Fig. 3 - T-shirt oferecida pelos alunos do 10ºH

Após agradecer e despedir-me individualmente de cada aluno, foi então entoado uma última vez o grito de turma.

4.1.4. Avaliação do ensino

A tarefa de avaliação ao longo deste ano de novas experiências mereceu sempre muito empenho, debate e, acima de tudo, reflexão.

O facto de estar interligada com os conceitos de planificação e realização faz com que a avaliação se torne um elemento promotor da qualidade do ensino-aprendizagem (Bento, 2003), já que funciona como controlo e análise do processo de ensino e neste se verifica o rendimento retirado pelo aluno.

Torna-se assim fundamental perceber o que significa avaliar. Segundo Damas & Ketele (1985), significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, para tomar uma decisão.

O facto de a avaliação estar relacionada com a atribuição de um juízo de valor, estando sujeita a uma interpretação de vários desempenhos ao longo de determinado espaço de tempo, faz com que esta se torne uma tarefa minuciosa e árdua, pois exige um enorme preciosismo e profissionalismo da parte do professor, sendo portanto uma tarefa de grande responsabilidade.

Todo o processo de avaliação permite que se estabeleçam metas capazes de serem alcançadas, face às capacidades e necessidades dos alunos, realizando-se assim medidas de intervenção eficazes para um correto ensino-aprendizagem.

A avaliação refere-se assim a uma variedade de atividades e tarefas, onde é dada a oportunidade aos alunos para demonstrarem as suas capacidades, o conhecimento e aplicação do conteúdo abordado, num contexto que lhes permita a prossecução de novas aprendizagens e o seu crescimento enquanto seres ativos da comunidade (Siedentop & Tannehill, 2000).

Para além disto, pretendi que todos os processos e organização das situações de avaliação não impusessem que os alunos adquirissem ou assumissem determinado comportamento. Procurei criar situações contextualizadas onde fosse mantida a imprevisibilidade inerente ao jogo, observando a partir da situação criada os comportamentos apresentados pelos alunos, não condicionando as suas decisões.

“Os exercícios propostos nesta fase eram a situação de jogo reduzido 3x3 para avaliação mais pormenorizada do passe, manchete e serviço por cima, que penso que foi a estratégia ideal para realizar esta avaliação, já que os alunos se encontravam numa situação real de jogo, não existindo comportamentos controlados e estereotipados como acontece nos exercícios analíticos.” (Reflexão da aula nº13)

Torna-se assim perceptível que a tarefa de avaliação não é um processo simples e que deve ser alvo de constante reflexão e debate, de modo a encontrarmos a melhor forma de a cumprir eficazmente. Com base nisto, surgiram algumas dificuldades e dúvidas quando confrontado com a elaboração das grelhas de avaliação diagnóstica. Esta tarefa ao ser elaborada por mim em conjunto com o núcleo de estágio tornou este processo mais simples, sendo feita uma seleção das habilidades para avaliação conjuntamente com os critérios de êxito que pretendíamos para cada situação. A construção desta grelha de avaliação foi baseada nas normativas ao nível dos programas nacionais de EF adaptadas à ESAG, servindo esta para a construção e planificação de um correto ensino-aprendizagem tendo por base as capacidades e debilidades demonstradas pelos alunos.

A avaliação diagnóstica segundo Gonçalves et al. (2010) não tem por base realizar um juízo de valor, mas sim recolher informação necessária para estabelecer prioridades e ajustar a atividade às necessidades dos alunos. No seguimento do mesmo raciocínio, estes autores afirmam que esta permite, numa fase inicial do trabalho, definir as competências dos alunos, colocando o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades.

Tendo presente esta responsabilidade, esta apresentou-se como um momento importantíssimo para um correto planeamento do ensino-aprendizagem, surgindo algumas dúvidas na elaboração deste processo, como: o número de exercícios ideal e se estes cumpriam com os requisitos do que pretendia observar e avaliar, o número de parâmetros a observar, o tempo necessário para uma eficaz observação de todos os alunos e a minha sensibilidade no processo de avaliação, mesmo tendo os objetivos comportamentais balizados por níveis.

A falta de experiência não me permitia ter um termo de comparação pré-estabelecido para uma execução eficiente e eficaz, bem como a minha capacidade de observar as determinantes técnicas de cada movimento não me permitia retirar elações sobre o comportamento observado.

Com base nisto, Sarmento (2004) afirma que a observação, de modo a ser eficaz, deve centrar-se na aplicação dos princípios básicos do movimento, tendo por base o significado do papel de cada posição particular na contribuição para o sucesso final da execução.

Esta perceção fez-me muitas vezes questionar a minha capacidade de avaliação das competências dos alunos em determinada modalidade. Após refletir sobre estas incertezas cheguei à conclusão de que a experiência na modalidade e o conhecimento do conteúdo a lecionar são fatores decisivos na capacidade de observação e respetiva avaliação.

Aliás, o sucesso dos professores de EF depende da sua competência em analisar (observar) a execução (Sarmento, 2004).

Através das aprendizagens retiradas de cada avaliação diagnóstica fui observando e avaliando de forma cada vez mais eficaz e segura. Ao longo deste processo, as dificuldades foram desvanecendo devido às reflexões realizadas com a PC após o término de cada avaliação e à reflexão sobre as observações que realizei das aulas de avaliação protagonizados pelos restantes elementos do núcleo de estágio.

A diferenciação pedagógica, através da divisão da turma por níveis, foi uma prática que utilizei em algumas das modalidades, após realização da avaliação diagnóstica, para proporcionar aprendizagens significativas para todos os alunos, já que nessas a disparidade de capacidade de prestação motora entre os alunos era considerável. Esta divisão permitia assim aprendizagens significativas para cada aluno, ao trabalhar conteúdos diferentes e, em alguns casos, ao trabalhar os mesmos conteúdos mas de forma diferenciada.

Dando seguimento ao processo de avaliação, no que concerne à avaliação formativa, posso afirmar que foi uma orientação no cumprimento, controlo e perceção de todo o meu processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa serve como feedback tanto para o aluno como para o professor. Esta tem como função regular todo o processo de ensino-aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas e as dificuldades dos alunos (Landesheere, Bloom et al. & Coll e Martin Gonçalves et al., 2010).

Este tipo de avaliação torna-se vital tanto para o sucesso do professor como dos alunos. No término de cada aula tinha por hábito realizar um pequeno registo, mesmo que de modo informal, para verificar a evolução e as lacunas que os alunos apresentavam, o qual me permitia fazer ajustes no planeamento ao nível da Unidade Temática. Como neste procedimento adotado não existia uma folha de registo, como existia na avaliação diagnóstica ou na avaliação sumativa, no final de cada aula para cada aluno realizava um pequeno apontamento, anotando se o aluno em questão apresentava uma evolução significativa ou insuficiente na execução das habilidades motoras pedidas e se demonstrava um comportamento adequado a cada situação da aula, sendo estes dados enunciados nos relatórios das aulas, que funcionavam também como avaliação formativa, dando assim sentido ao conceito avaliação contínua e ajudando-me no processo de avaliação sumativa. Para além de ser regulador do ensino, este constante procedimento fez-me ser cada vez mais melhor observador, dominando esta capacidade que anteriormente me deixava frustrado por não o conseguir realizar adequadamente.

Neste seguimento, surge assim a avaliação sumativa. A avaliação sumativa, segundo Aranha cit. por Gonçalves et al. (2010), permite-nos comparar os resultados iniciais com os finais, permitindo-nos uma sumula do que aconteceu ao longo do processo, verificando-se assim o grau de (in)sucesso do aluno.

Neste momento convém referir a diferença entre classificação e avaliação que muitas vezes parecem similares mas não o são. A classificação exprime o resultado de várias avaliações, sendo a avaliação um conjunto de atividades onde o aluno demonstra as suas capacidades, os seus conhecimentos e a aplicação do seu conteúdo num determinado contexto, sendo muito mais que a atribuição de uma nota (Siedentop & Tannehill, 2000).

A avaliação sumativa tem como objetivo verificar a evolução e o progresso de cada aluno, existindo uma recolha de dados objetivos através da avaliação para poder formular uma classificação da sua prestação, no final de cada unidade temática.

Aqui surge outra dificuldade: como quantificar a avaliação de cada aluno de forma justa e criteriosa?

Embora durante as avaliações diagnóstica e sumativa usasse critérios bem definidos nas grelhas de observação, no momento de passar esta avaliação para um valor numérico, tendo por base os dados recolhidos dos vários elementos da turma, os dados normativos também foram tidos em consideração.

Assim surgem os dois tipos de avaliação: criterial e normativa. A primeira tem por base um ou mais critérios, verificando-se quando se descreve a execução de um aluno em função de objetivos previamente definidos (Pacheco & Janela cit. por Gonçalves et al., 2010). Já a avaliação normativa tem por base de referência a norma, comparando os desempenhos dos alunos entre si, tendo por base uma norma, sendo a avaliação orientada por regras comuns, que refletem as diferenças entre os alunos (Pacheco, Janela & Aranha cit. por Gonçalves et al., 2010).

Embora a avaliação criterial tenha sido o instrumento de recolha de informação maioritariamente utilizado no meu processo de avaliação, preservando assim a diferença interindividual, de modo a sentir-me justo, muitas vezes com a junção destes dois tipos de avaliação, enquadrando-os em níveis distintos através da comparação entre si, senti que poderia ser mais coerente neste processo. Contudo, ressalvo que somente utilizava este procedimento (avaliação normativa) no final da atribuição das classificações através da avaliação criterial, servindo-me este termo de comparação para verificar se não cometia nenhuma injustiça no processo de avaliação. De modo a auxiliar-me neste processo de avaliação sumativa ao nível dos conhecimentos teóricos, realizei em cada um dos três períodos letivos um teste escrito sumativo, sendo esta a forma por mim escolhida para avaliar e perceber os conhecimentos teóricos que cada aluno tinha das modalidades lecionadas.

O facto de classificar os alunos positiva ou negativamente dentro de cada nível estabelecido por critério de êxito também foi um entrave nas primeiras avaliações sumativas realizadas, já que era necessário este procedimento, o mais detalhado possível, para a distinção entre os alunos. Como este procedimento apelava à minha subjetividade, já que não estava definido na elaboração do critério de êxito a diferenciação destes parâmetros, muitas vezes perdi demasiado tempo de modo a ser o mais justo possível com a avaliação atribuída. A exercitação em todas as aulas da capacidade de observação e a escolha de um correto posicionamento para esta mesma observação permitiram-me melhorar muito neste sentido. À medida que o ano letivo se aproximava do fim estes processos ficavam cada vez mais mecanizados, sendo necessário cada vez menos tempo para a atribuição de uma classificação, pois a subjetividade inicial criada por mim na diferenciação de níveis passou a obedecer a alguns critérios mentalmente estabelecidos que foram sendo mantidos ao longo do tempo, sendo esta coerência fundamental ao longo do processo de avaliação.

Todos estes momentos e dificuldades tornaram-me um professor mais crítico e reflexivo sobre o processo de avaliação. Mesmo assim, toda esta evolução não seria possível sem a ajuda da PC, sendo também fundamentais as constantes reflexões e ilações retiradas no final de cada aula, permitindo-me assim adquirir maior seriedade e tranquilidade no momento de avaliação dos alunos.

4.2. Participação na escola e relação com a comunidade

As funções do professor não se remetem somente ao desempenho da docência. Estas são uma abrangência de condições e contextos que passam a relação professor/aluno para fora do espaço de aula.

De modo a tentarmos evoluir enquanto sujeitos ativos da nossa própria formação, como docentes devemos estar dispostos a ser parte integrante da comunidade, tendo uma participação ativa na escola.

Esta área tem como objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (Matos, 2011, p. 6)¹⁸.

A minha participação e adaptação à escola foi um processo gradual. Desde o primeiro dia que a minha inserção neste novo contexto escolar foi facilitada pela amabilidade e disponibilidade demonstradas pelos assistentes operacionais e professores da escola para a minha rápida inclusão nesta nova realidade.

A boa relação entre os professores do grupo de EF fez com que a aproximação à escola, mais especificamente no funcionamento da EF neste contexto escolar, fosse privilegiada. Desde o primeiro dia que este grupo me deu oportunidade de intervir ativamente nas decisões a serem tomadas, nomeadamente na distribuição das atividades a contemplar ao longo do ano letivo no PAA.

Todas as atividades propostas iam ao encontro do Projeto Educativo de Escola, cujo “lema” denominava-se: *Tudo é currículo*, sendo este constituído pelo Projeto Curricular de Escola: *Aprender... Juntos* e pelo Plano de Atividades: *Construir... Juntos*, de modo a existir uma interligação com os projetos disciplinares e transdisciplinares vigentes na escola.

De modo a aproximar os alunos da escola e especialmente da EF, o grupo promoveu diversas atividades em que pretendia, acima de tudo,

¹⁸ 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.

promover o gosto pelo exercício físico e hábitos de vida saudáveis. Estas atividades propostas foram condicionadas pelas obras de remodelação da escola, tendo sido muitas vezes realizadas noutros locais para garantir o cumprimento do projeto estabelecido.

Ao longo do ano, devido ao leque de atividades propostas, procurei participar de forma ativa no máximo de atividades possível, não só durante a sua realização, mas também na sua organização.

Perante a comunidade escolar, o *Compal Air*, jogo de basquetebol 3x3, foi a primeira atividade em que participei como membro integrante do grupo de EF. Neste dia, em conjunto com o grupo de EF, marquei presença de modo a garantir que todo o torneio decorresse da melhor forma possível. Foram-me atribuídas as funções de registo de pontos e faltas de cada equipa, cronometrista e de controlo dos jogos que se desenrolavam no espaço que me estava destinado. A escolha dos árbitros e supervisão sobre o seu correto juízo também me foi destinada. Esta panóplia de funções fez com que percebesse a dificuldade de dinamização da atividade, já que, devido ao meu eficaz desempenho durante o dia, o grupo de EF encarregou-me da organização e dinamização das fases finais deste mesmo torneio, tendo realizado estas funções até às finais masculina e feminina. A participação dos alunos neste torneio foi feita de um modo entusiástico e tendo sido disputado cada jogo de forma correta e com bastante desportivismo e fair-play.

A mesma organização utilizada no *Compal Air* foi replicada no *Torneio de Badminton* da ESAG, estando encarregue das mesmas funções que no torneio acima referido. O facto de se ter desenrolado só em jogo de singulares fez com que a observação de cada aluno e de cada jogo fosse mais precisa. A competição, o desportivismo e o fair-play fizeram-se sentir de novo, tendo sido um sucesso a dinâmica e a organização deste torneio.

Quanto ao *Compal Air*, este tinha em vista a captação das melhores equipas para a representação da escola no Desporto Escolar da referida modalidade. Com base no meu bom desempenho a coordenadora do Desporto Escolar da ESAG proporcionou-me a oportunidade de acompanhar as equipas vencedoras na representação da escola no *Compal Air* a nível regional, que se

desenrolou na Escola Secundária Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim. Esta participação fez-me perceber a importância do professor, neste caso de EF, na dinamização do Desporto Escolar, a diferença existente entre o Desporto Escolar a nível interno e externo e também a importância das questões logísticas para a participação das equipas nas diversas competições. Todos estes fatores pretendem aproximar os alunos ao desporto, podendo a escola realizar esta ligação entre uma prática desportiva regular e o aluno.

O Corta-Mato foi uma outra iniciativa do PAA realizada pelo grupo de EF. Embora não estando incumbido da sua organização, também estive presente, juntamente com o núcleo de estágio da FADEUP, no apoio a este evento. Neste dia estava em causa o acesso à participação dos alunos da ESAG no Corta-Mato ao nível Distrital, onde somente os melhores classificados teriam esta oportunidade.

Devido às obras de requalificação esta prova desenrolou-se no Parque 25 de Abril, local perto da escola que reunia as condições necessárias para a realização deste evento.

Ao longo deste dia existiu um grande contributo de todos os professores do grupo de EF de modo a preparar o percurso a ser realizado pelos alunos.

Após a delimitação do percurso, cada professor ficou encarregue de uma função, ficando eu num posto de controlo, de modo a controlar e verificar se todos os alunos cumpriam o regulamento pré-estabelecido para a realização desta prova. Esta decorreu sem incidentes, tendo-se verificado uma grande onda de apoio a todos os participantes, mesmo estes não sendo muitos, talvez por ser a primeira vez que esta prova se realizava fora do espaço escolar. A boa disposição contagiou os participantes e a comunidade local, assistindo esta às provas com algum entusiasmo. No final da manhã, já dentro do espaço escolar, realizou-se a cerimónia de entrega das medalhas aos três primeiros classificados de cada escalão e sexo, voltando a verificar-se muita assistência no reconhecimento destes alunos.

O torneio de voleibol 6x6 com o nome *Traz um amigo também* foi um evento realizado pela coordenadora do Desporto Escolar com o objetivo de captar alunos para esta modalidade. Este evento funcionou como o torneio de

abertura da competição dos grupos-equipa do Desporto Escolar. Para este torneio foi formada uma equipa de docentes e não docentes da ESAG para defrontar as restantes 8 equipas formadas por alunos da escola que competiam no mesmo. Posso afirmar que foi neste torneio que comecei realmente a criar laços fortes com os restantes elementos educativos, sendo estes pessoal docente e não docente. A partir deste momento passou a existir uma relação de maior proximidade com os assistentes operacionais e de nível administrativo. O mesmo se passou com os restantes docentes, destacando a professora Ana Santos que considero excecional e que partilhava comigo todo o seu conhecimento e experiências educativas, sempre de livre vontade e com grande amabilidade. Destaco-a porque foi e continuará a ser um exemplo docente para mim, pois a força de vontade, disponibilidade e competência com que lida com os vários intervenientes educativos e o modo como proporciona aulas extremamente didáticas, ricas em conhecimento e, acima de tudo, mantendo um clima e controlo sobre a aula excecionais, torna-a um exemplo para mim.

O *Meeting de atletismo* foi mais uma atividade realizada pelo grupo de EF com o intuito de captar alunos da ESAG para a participação nos *Torneios Desportivos Inter-escolas Secundárias de Matosinhos* realizados ao nível do concelho de Matosinhos. Todas as provas: corrida de velocidade, salto em altura, corrida de resistência, salto em comprimento e lançamento do peso foram realizadas no Complexo Municipal de Leça da Palmeira.

A distribuição de funções pelo grupo de EF voltou a verificar-se, tendo estado responsável principalmente pela orientação da prova de salto em altura, juntamente com a PC. Ao longo deste dia tive como função verificar se os saltos eram realizados segundo as normas estipuladas no regulamento de atletismo para este *meeting*, bem como promover a dinamização dos próprios saltos. Também tive o privilégio de poder, de um modo muito geral, ensinar as componentes básicas do salto em altura aos alunos do 7º ano. Estes nunca tinham vivenciado esta disciplina, estando todos muito curiosos e atentos à explicação geral deste salto e às indicações individuais que prestava a cada um. Foi com grande orgulho que senti que pude contribuir para a formação de

alunos ao nível desportivo, servindo o Plano Anual de Atividades, conjuntamente com o Projeto Educativo da Escola, para isto mesmo: formação dos alunos ao nível transdisciplinar. No final de realizarem todas as provas, estes alunos voltaram ao local onde me encontrava na esperança de poderem realizar novamente os saltos, fazendo-me sentir orgulhoso por conseguir despertar e cativar estes alunos para uma disciplina do atletismo por eles até então desconhecida.

Os restantes escalões demonstraram muita consistência nos saltos, tendo-se criado um regime competitivo muito enriquecedor e cheio de desportivismo, ajudando-se mutuamente e corrigindo-se uns aos outros nas suas falhas.

Os *Torneios Desportivos Inter-escolas Secundárias de Matosinhos* foram, sem dúvida, uma das atividades mais marcantes no decorrer deste longo processo repleto de aprendizagens. Estes torneios realizam-se no concelho de Matosinhos e têm como intuito proporcionar e promover a prática desportiva nas variadas modalidades coletivas e individuais, sendo cada uma representada por cada escola secundária do concelho aos níveis masculino e feminino.

Fiquei responsável pela modalidade de andebol, equipas masculina e feminina, assumindo o papel de treinador, tendo ao meu encargo o recrutamento, seleção e o treino dos atletas para esta competição que se realizou na Escola Secundária Abel Salazar. Acima de tudo, com este cargo, pretendia mostrar que era capaz de orientar uma equipa, apelando ao espírito de grupo e, sobretudo, mostrar as minhas competências numa modalidade que me desperta muito interesse mas que não é a minha modalidade de eleição. Com este desafio aprendi bastante, inclusive o modo como divulgar a modalidade à comunidade escolar, já que esta não faz parte das preferências da maioria dos alunos.

Durante os treinos apercebi-me que os alunos executavam todas as minhas indicações, sendo muito proveitoso verificar o modo como se empenhavam na tentativa de cumprir todos os exercícios propostos. Durante os jogos pude constatar que estes torneios vão além da mera representação da

escola, tentando todos os professores envolvidos mostrar as suas competências no comando de cada equipa e os alunos elevar o nome da sua escola o mais alto possível.

Infelizmente a equipa de andebol masculina não conseguiu passar da fase de grupos, mas no andebol feminino conseguimos o segundo lugar. Nesta final feminina, realizada no pavilhão do Complexo Municipal de Leça da Palmeira, o apoio de cada escola aos alunos que a representavam fez-se sentir, sendo para mim um orgulho enorme poder fazer parte de uma equipa que batalhou todo o jogo, discutindo o resultado até ao último minuto. Foi, sem dúvida, uma semana inesquecível.

Nestes torneios, cada escola ficou responsável pela organização de uma modalidade, ficando a ESAG incumbida da organização da modalidade de voleibol.

Esta compilação de experiências fez com que existisse ao longo de cada dia que passava momentos de aprendizagem recíprocos, onde pude liderar uma equipa com alunos muito heterogéneos, com diferentes temperamentos e comportamentos, mas que se mostraram sempre dispostos a aprender e criar um ambiente muito agradável a quem fazia parte da equipa.

Esta atividade fez-me aproximar ainda mais dos alunos da ESAG e fez-me também reparar que não era tratado como um estudante-estagiário, mas sim como um professor, existindo um ambiente de respeito entre todos, sendo um motivo de orgulho para mim e dando-me a sensação de dever cumprido, já que consegui cumprir com os objetivos estabelecidos pelo grupo de EF e atingir a fasquia por mim estabelecida.

Todas as atividades em que tive o privilégio de colaborar fizeram-me compreender o esforço que é necessário desenvolver por todos os elementos do grupo de EF e a entajuda que deve existir entre cada um, para que possa ocorrer um correto planeamento, organização e dinamização da atividade em causa.

4.2.1. O ponto alto após um grande desafio

A organização de um evento fazia parte da Área de participação na escola, enquadrando-se esta atividade no PAA, podendo intitular-se este o grande desafio ao nível de organização no qual estive envolvido como elemento do núcleo de estágio da FADEUP.

Neste seguimento foi proposto ao núcleo de estágio a dinamização de um evento a realizar para a comunidade escolar. Tendo por base este grande e ambicioso desafio senti uma enorme responsabilidade, pois era uma oportunidade para demonstrarmos o nosso valor, enquanto elementos ativos neste processo educativo. Este foi assim o primeiro choque nesta nova realidade nas reuniões do grupo de EF. Sentir-me responsável por uma prática, tendo uma noção muito vaga das formalidades a que a função do professor está sujeita e das formalidades na realização de uma atividade para o comunidade escolar, fez com que existisse uma diversidade de emoções, entre o querer participar ativamente nesta interação com a escola e as incertezas nas nossas capacidades de realização, planeamento e dinamização de um evento aberto à comunidade.

A nossa primeira opção foi uma abordagem aos desportos radicais, como slide e rapel, mas à medida que as obras de requalificação da escola foram avançando, esta ideia foi esmorecendo, já que foram deixando de existir condições para a sua realização. Assim surgiu a ideia de proporcionar aos alunos experiências em jogos tradicionais que, na sua maioria, já não são praticados na vida quotidiana e que fizeram parte da infância e adolescência dos seus pais e/ou avós.

Este evento desenvolvido pelo núcleo de estágio da FADEUP foi objeto de uma reflexão cuidada, sendo apresentados de seguida alguns excertos do mesmo.

“No dia 8 de fevereiro de 2012, na Escola Secundária Augusto Gomes, o núcleo de estágio da FADEUP organizou e realizou os Jogos Tradicionais, sendo esta uma das atividades contempladas no Plano Anual de Atividades da referida escola.” (Reflexão da aula nº 38)

“A preparação e organização desta atividade foram iniciadas com alguma antecedência, estando todos os documentos (dossiers) e material necessários disponíveis e prontos a serem usados neste dia. Todas estas tarefas foram realizadas pelo núcleo de estágio da FADEUP, sempre com a supervisão e cooperação da professora cooperante Camila Vasconcelos.”
(Reflexão da aula nº 38)

Esta atividade visava ter um impacto positivo na comunidade escolar, mais concretamente nas turmas que tinham EF na manhã desse dia.

As atividades propostas para este dia passavam pelos seguintes jogos tradicionais: Jogo dos Sacos, Jogo da Corda, Bowling, Jogo das Andas, Jogo das Latas, Jogo dos Aros, Jogo do Botão e o Jogo das Cadeiras. A escolha dos jogos contemplados teve em atenção três fatores: a sua viabilidade ao nível de material e infraestruturas, a sua antiguidade e, acima de tudo, a dinâmica e motivação que trariam aos alunos, principalmente na forma como poderiam promover a cooperação, o trabalho em equipa e a comunicação, aspetos importantes que podem ter uma transferência favorável para o rendimento dos alunos nas aulas de EF.

“Quanto aos jogos, no jogo da corda todos os alunos tentaram cumprir o objetivo do exercício, sendo o jogo que na primeira estação (P3) mais atenção despertou. O jogos das latas e dos aros foi uma experiência nova que tiveram, pois desconheciam o modo como se praticava, mais especificamente o jogo do aro. Após perceberem a mecânica, a sua motivação em o conseguir cumprir e realizar com sucesso foi notória.” (Reflexão da aula nº 38)

“Na segunda estação (P2), o jogo dos sacos foi o que mais atenção despertou, existindo constantes competições e uma dinâmica muito fluida. Nesta estação o jogo do botão era completamente desconhecido. Após perceberem o modo como se jogava e qual o objetivo verificou-se também alguma competição, neste caso em tentar angariar todos os botões do colega. No jogo do bowling foi verificável grande interesse na sua prática mas, neste caso, como existiam duas bolas de ténis ocorreu algum desrespeito às regras do jogo, tendo eu que intervir sobre alguns comportamentos menos adequados para tentar manter os alunos na tarefa.” (Reflexão da aula nº 38)

“Por último (na estação P1), o jogo das cadeiras foi claramente o jogo que maior entusiasmo causou, verificando-se muita alegria e uma competição saudável dentro da turma. Sem sombra de dúvida foi o melhor jogo que os alunos poderiam ter para finalizar esta atividade – Jogos Tradicionais. Também nesta estação constava o jogo das andas, tentando os alunos somente perceber o modo como se conseguiam deslocar, já que não conseguiam deslocar-se num espaço muito longo.” (Reflexão da aula nº 38)



Fig. 4 - Jogo dos sacos – Jogos Tradicionais

Em suma, os jogos tradicionais tiveram o sucesso pretendido e foi bastante gratificante ouvir os comentários da comunidade escolar acerca da diversidade e motivação nos jogos realizados. A turma de 7º ano foi claramente a que mais interesse e alegria demonstrou, existindo nestes alunos constantes correrias para experimentar e absorver tudo o que estes jogos lhes poderiam proporcionar.

Foi com alegria e satisfação que ajudei a construir toda esta atividade, sentindo que cada vez mais ***posso ter um papel ativo em vários domínios como professor, perante toda a comunidade escolar.***

4.2.2. A importância que recai sobre o Diretor de Turma

Ao longo deste ano foi-me permitido acompanhar as funções do Diretor de Turma (DT), especialmente através das reuniões de conselhos de turma e reuniões intercalares efetuadas a meio de cada período letivo.

Enquanto aluno, nunca refleti sobre as funções que um DT detinha no mundo educativo, talvez porque sempre me alheeli das responsabilidades de delegado de turma. Agora, neste novo papel, enquanto professor, preocupava-me perceber a importância que este tinha, principalmente na relação com os restantes professores, ao nível administrativo e das relações humanas, bem como quais os seus direitos e deveres enquanto elemento ativo no processo educativo. Como principal elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação, esta função pelo que me fui apercebendo nem sempre foi fácil cumprir. A ocupação laboral e a falta de tempo para se poderem deslocar à escola eram algumas das razões que muitos encarregados de educação apresentavam na hora de se estabelecer este contacto, dificultando a relação da escola com estes, muitas vezes não chegando ao seu conhecimento o rendimento e a postura demonstrada a nível escolar por parte do educando. Esta atitude levou a que não existisse uma forte ligação entre estes encarregados de educação, alunos e a escola comprometendo assim a função do DT.

O DT é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Roldão, 1995).

Esta função está interligada às características de liderança, à forma firme como se tem de agir perante situações indesejáveis, à aquisição de competências pedagógicas que, muitas vezes, alguns docentes não demonstram nem têm características para tal, podendo assim influenciar negativamente todo este processo, que se demonstra vital, de ligação entre a escola e o encarregado de educação.

No caso do 10ºH, a Diretora da Turma tinha o perfil indicado para o desempenho desta função. A força de vontade, alegria e entusiasmo fez com

que muitas vezes parecesse fácil o desempenho de tantas e tão diversas tarefas.

Quanto à minha vivência desta realidade, enquanto parte integrante do quadro docente, desde o primeiro dia que todos os professores tiveram um papel fulcral na atualização dos dados relativos a cada aluno.

O facto de ter elaborado uma caracterização minuciosa da turma proporcionou-me o primeiro contacto com cada um dos docentes que compunha este conselho de turma. O agradecimento e elogios ao trabalho fornecido foram encarados por mim como uma porta aberta para me sentir um elemento integrante deste conselho de turma, deixando de parte o estatuto de estudante-estagiário que me acompanhava.

Ao longo das várias reuniões fui-me apercebendo que muitas vezes o meu contributo era realmente valioso para uma melhor perceção da turma e dos seus alunos mais influentes e instáveis, já que as aulas de EF me permitiam uma melhor perceção do comportamento social e de grupo. O modo como encarava cada aluno da turma, de forma muito individualizada, fez-me deter um papel relevante nos momentos em que era necessário intervir individualmente sobre cada aluno, criando-se em grupo estratégias e soluções para determinados comportamentos ou reações, sendo a minha participação também relevante e tida em conta.

Ao longo das várias reuniões de conselho de turma em que estive presente era constante a atualização dos dados dos alunos relativamente a todas as disciplinas, desde a assiduidade, pontualidade e da informação relevante de cada um, de modo a poder informar cada encarregado de educação da forma mais detalhada possível.

A atribuição das classificações também foi algo que me surpreendeu pela positiva. O facto de cada classificação poder ser alterada em prol ou em prejuízo do aluno fez-me compreender que estas reuniões apelam ao voto e à perceção que cada professor tem sobre cada aluno, sendo o voto em grupo uma forma de, através da maioria, ser possível a alteração de uma classificação.

A participação em algumas reuniões com os encarregados de educação fez-me perceber o modo como eram tratados os dados retirados de cada reunião de conselho de turma, de forma a serem apresentados a cada tutor, percebendo assim as diversas funções, formas e modos de atuação de um DT, tendo por base os indivíduos a quem se dirige.

A relação de respeito que fui estabelecendo com todos os elementos que compunham este grupo, especialmente com a Diretora de Turma, fez-me adquirir competências a diversos níveis, devido ao auxílio que cada um me proporcionava, já que era desconhecedor de quase toda a realidade vigente.

Em jeito de conclusão, embora este ano tenha sido muito rico em aprendizagens, posso dizer que muito ainda ficou por aprender, mas, acima de tudo, retiro desta função o papel imprescindível de motivação que o DT detém sobre os restantes docentes, de modo a que ajam todos de forma colaborativa para conseguirem que a turma alcance os objetivos estipulados com sucesso.

4.3. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é a última área do processo de formação e desempenho profissional. Nesta cingo-me às atividades e vivências que contribuem para a construção de competências e de um “eu” profissional. Esta conquista é um processo contínuo e como tal começou a construir-se no primeiro dia do EP.

O desenvolvimento profissional engloba vivências e consecutivos momentos de reflexão e investigação. É chegado o momento de assumir um papel ativo, de presenciar e expor as nossas capacidades e potencialidades, de forma a promover o próprio desenvolvimento profissional.

Como já referido em pontos anteriores, a reflexão sobre toda a minha prática fez com que ao longo de todo este percurso fosse percebendo e compreendendo a importância de me tornar num professor reflexivo, sendo o EP imprescindível em todo este processo. Para além da investigação e do conhecimento académico, a capacidade de refletir, pondo em causa todas as nossas ações e realizando sobre as mesmas um juízo crítico, faz com que o domínio desta capacidade seja um instrumento de conhecimento e crescimento profissional.

Silva (2009, p. 3) afirma que “a partir da reflexão sobre o processo de ensino, estratégias utilizadas e resultados obtidos, o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas, de modo a alcançar os seus objetivos com os alunos”. Seguindo esta linha de pensamento adotei ao longo de todo o EP esta atitude, sendo possível verificar ao longo do ano uma evolução na elaboração dos relatórios de aula, sendo cada vez mais preciso, conciso e objetivo no processo de reflexão. Esta capacidade permitiu-me melhorar a minha prática e assumir uma postura mais séria em todos os momentos de ensino-aprendizagem, sendo capaz de refletir sobre a primeira.

Sendo a reflexão um ponto fulcral e central na construção da minha identidade profissional, não pode ser assumido como único.

Segundo Fullan cit. por Garcia (1999) o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, sendo possível combiná-la com uma variedade de formatos de aprendizagem.

A procura de melhores e novas formas de ensino, de um saber constante e atualizado, fez com que o investimento na minha formação fora do âmbito académico fosse significativo.

As ações de formação e seminários promovidos por várias entidades (FADEUP, Instituto Piaget e ISMAI) fizeram-me enriquecer os meus conhecimentos em diversas áreas. A participação no seminário prático *Karaté na escola*, no seminário sobre *Abordagem aos Jogos Desportivos Coletivos*, no seminário *A análise dos programas curriculares do ensino básico e secundário* e no *Curso de juízes/árbitros na modalidade de atletismo* proporcionou-me a lecionação de aulas mais ricas, quer ao nível de estratégias, conteúdos ou tarefas de aprendizagem.

O sermos capazes de produzir um juízo crítico sobre novos métodos e estratégias de ensino, ou o modo distinto com que cada profissional lida com as diversas situações inerentes a este mesmo processo, fez com que ao longo do EP existissem vários momentos de discussão e reflexão, aumentando assim a capacidade reflexiva de cada um e a capacidade de estarmos abertos a novas propostas de ensino e lecionação.

Muitos destes ensinamentos foram retirados das aulas observadas dos meus colegas de estágio e em aulas de outros professores da ESAG que pedia para observar, retirando de professores mais experientes não só novos métodos de ensino, como distintas formas de lidar e agir em pleno momento de ensino-aprendizagem. Por mais ínfimos que fossem os dados a retirar das aulas observadas, de todas em que participei consegui retirar algo que poderia melhorar a minha prática no futuro.

“O facto de o professor ter introduzido a cultura desportiva (história da modalidade) neste momento demonstrou uma boa otimização do tempo de aula.” (Reflexão da aula observada nº 7)

Para além destes momentos de observação, também o papel da PC foi decisivo em toda a minha evolução enquanto docente. A PC surge neste processo “como alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades do professor” (Amaral et al.,

1996, p. 93). Assim, desde as reuniões semanais onde se debatiam todos os temas relacionados com o EP até à elaboração de documentos propostos pela PC, todos estes momentos contribuíram para que gradualmente se verificassem novos momentos de aprendizagem nesta longa caminhada que é a profissão docente.

Tanto a “caracterização da faixa etária” como a elaboração de um outro trabalho que achei precioso neste processo: “Estatuto da Carreira Docente” permitiram-me perceber como se desenrolam e regulam todas as questões e processos fulcrais para o acesso e permanência na carreira docente.

A pesquisa de informação mostrou-se imprescindível para o aumento do conhecimento, tendo-se verificado evolução dos conhecimentos na minha formação académica para um patamar mais transdisciplinar. Verifiquei assim a complexidade a que a carreira docente está sujeita.

A estruturação deste documento permitiu-me adquirir conhecimentos específicos relativos ao funcionamento da Carreira Docente, fornecendo-me uma noção dos requisitos gerais e de cada passo a realizar tanto para o ingresso nesta função como nos caminhos a seguir durante a progressão desta carreira que para mim está a começar.

Este RE espelha todo o trabalho desenvolvido ao longo de um ano de novas experiências, onde tudo foi decisivo: as aulas lecionadas, a elaboração dos planos de aula e sua consumação, as reflexões imediatamente após cada aula e depois da aula e as observações aos restantes elementos do núcleo de estágio.

Percebe-se então que ser professor é muito mais que lecionar uma mera disciplina, mas sim é o contribuir para o sucesso educativo de cada aluno, conviver e interagir com todos os agentes escolares e da comunidade e saber atuar em cada momento de forma correta.

A cada dia que passa a escola torna-se mais exigente e necessita cada vez mais de um professor responsável, competente, que seja capaz de promover a sua própria disciplina e de se adaptar à diversidade de contextos em que atua.

Após superar muitas das dificuldades sentidas inicialmente deparei-me com uma nova realidade, que vem crescendo nas escolas portuguesas e não só, que nos remete para o campo da disciplina/indisciplina. De modo a conseguir aperfeiçoar toda a minha intervenção futura neste campo, possivelmente em escolas mais problemáticas, surge o desenvolvimento de uma outra tarefa correspondente ao EP: a elaboração de um estudo de investigação-ação.

4.3.1. Estudo de Investigação-ação: “Percepção e ação sobre comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física na ótica de Professores Inexperientes e Professores Experientes”.

4.3.1.1. Introdução

A indisciplina é um tema cada vez mais a ter em consideração pelos profissionais da educação por inúmeras razões, sendo nestes últimos anos uma das maiores problemáticas não só de professores em início de carreira, mas de qualquer agente educativo, escola ou família. As diferenças sociais que vimos a verificar com o passar dos anos refletem assim comportamentos distintos ao nível da sociedade, educação, escolas e na relação estabelecida entre professores e alunos e entre alunos.

Verifica-se atualmente um investimento ao nível da relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos aquando da formação de professores, mas mesmo assim ainda se verificam algumas dificuldades em ser-se bem-sucedido neste processo repleto de heterogeneidade de situações e de casos.

Este estudo ganha pertinência face à necessidade de adquirir maior competência no que respeita a comportamentos de indisciplina, facto que me fez partir à procura de estratégias de controlo para suprimir esta necessidade. A variedade de estratégias para lidar com estes comportamentos também era algo que pretendia desenvolver, pois a instabilidade comportamental dos alunos, principalmente em idades referentes à pré-adolescência e adolescência, é um fator condicionante da criação de um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Torna-se assim pertinente recolher informação e, no meu propósito, perceber como professores experientes e inexperientes reagem a situações/problemas de indisciplina e a influência que a experiência docente adquire nesses momentos, desenvolvendo ao mesmo tempo elementos que favoreçam o controlo da turma na minha atuação.

De seguida apresento uma contextualização desta temática, tendo por base o pensamento de vários autores sobre a mesma.

4.3.1.2. Revisão da literatura

4.3.1.2.1. A indisciplina e os comportamentos inapropriados na sala de aula

A cada dia que passa a escola adquire cada vez mais a terminologia de escola de massas, numa sociedade onde o ensino e a escola se tornam recetivos à heterogeneidade social, com base no direito de todos à educação.

O facto de o ensino se ter tornado obrigatório faz, como refere Sampaio (1996), com que os alunos venham de agregados familiares distintos, desorganizados ou inexistentes, com diversas origens sociais e culturais. Com isto, a escola está sujeita a maior imprevisibilidade dos seus intervenientes, sendo mais propício o aparecimento da indisciplina na sala de aula.

Sendo o comportamento dos alunos um dos fatores que mais comprometem o trabalho dos professores, este é também um grande responsável pelo insucesso escolar (Silva & Neves, 2004). Devemos ter em consideração que a responsabilidade tanto na sua manutenção (disciplina) como prevenção (indisciplina) é da responsabilidade tanto de professores e alunos, como da escola, família e própria sociedade (Pereira, 2006). Assim, a responsabilidade neste processo nunca pode ser atribuída somente a um dos atores dessa relação.

Quando partimos para a tentativa de definição de disciplina e indisciplina, muitas vezes é feita a distinção pela sua negação, mas sendo referenciada a uma dada sociedade e a um dado contexto histórico (Paiva cit. por Pereira, 2006).

Quanto ao conceito de indisciplina, Oliveira (2002) refere que o termo se encontra ligado ao sistema educativo, tendo sofrido mudanças de acordo com as épocas e situação geográfica, sendo este orientado sob influência política, social e cultural. Estrela cit. por Tavares (2004) define um comportamento indisciplinado como qualquer ato ou omissão que contrarie os princípios de uma norma, regulamento ou regras básicas estabelecidas por uma escola, professor ou comunidade.

Por sua vez, e indo ao encontro do conceito disciplina, Siedentop & Tannehill (2000) referem que a disciplina na aula não se remete somente à

passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, mesmo que por vezes esta atitude seja necessária em algumas ocasiões para que se obtenham objetivos específicos.

A disciplina, segundo Oliveira (2002), consiste em manter e desenvolver o comportamento apropriado e uma relação de respeito mútuo entre os alunos e entre alunos e professores, aparecendo envolvido um ambiente de harmonia, compreensão e sentido de responsabilidade, devendo este ser definido logo no início por parte do professor, atendendo às atitudes e valores que considera apropriados para que o seu ensino se realize dentro da normalidade.

Nas aulas, através de um procedimento moral por parte do professor e passando para além do enquadramento institucional, surge o conceito de controlo da turma, com a função de precaver o aparecimento da indisciplina, solucionar situações reais ambíguas para o professor e proporcionar condições que conservem os seus efeitos para além da ação indisciplinada (Domingues cit. por Pereira, 2006).

Estrela cit. por Tavares (2004) refere que os vários comportamentos de indisciplina nos diversos anos de escolaridade e idade dos alunos têm diferentes propósitos. Sendo assim, em alunos referentes à instrução primária a indisciplina refere-se a comportamentos que interferem com a comunicação e utilização do espaço, nos restantes ciclos e principalmente no ensino secundário os comportamentos de indisciplina visam perturbar a aula para atingir o professor. Nesta perspetiva, a indisciplina surge como um desvio à regra estabelecida, mas intimamente ligada à relação professor-aluno.

De modo a não menosprezar este fenómeno e na tentativa de prevenir estes comportamentos, Sampaio (1996) afirma que a indisciplina deverá sempre fazer parte da preocupação preventiva e não permitindo que a situação se banalize pela adoção de resoluções apenas temporárias.

Amândio no prefácio de Oliveira (2002) refere que a indisciplina é a principal fonte de preocupação, a principal causa de stress, o principal dissipador de energia para a generalidade dos professores em início de carreira, tornando-se numa das causas maiores de abandono prematuro da profissão.

4.3.1.2.2. Causas e manifestações de indisciplina no processo de ensino

Os comportamentos caracterizados de indisciplina adquiriram uma nova definição ao serem categorizados por comportamentos inapropriados (Pereira, 2006).

Segundo Cameron (1998), estes comportamentos podem ser divididos em cinco categorias, sendo elas: os comportamentos agressivos, os comportamentos físico-disruptivos (estragar material, arremessar objetos), comportamentos sociais disruptivos (gritar, fugir), comportamentos que desafiem a autoridade (recusar a execução de uma tarefa por parte do professor, usar linguagem imprópria, desafiar o professor) e comportamentos auto-disruptivos (distração, realizar jogos de palavras/galo).

No que se refere às manifestações de comportamentos de indisciplina, Fontes (2010?) afirma que estas já se tornaram uma rotina para qualquer professor. Estas podem ser de dois níveis: Frequentes (apatia do grupo, cochicho, troca de mensagens, exibicionismo, discussões frequentes entre grupos de alunos, de modo a provocarem uma agitação geral e comentários despropositados ou a desvalorizarem o conteúdo das aulas) ou Excepcionais (agressão a colegas, a professores, roubos e provocações sexuais, racistas, entre outras).

O problema da indisciplina, para além de ser um fenómeno complexo que se manifesta de diversas formas, modos e intensidades, está dependente de um grande número de fatores, sendo eles de ordem social, familiar, pessoal e outros de ordem escolar (Pereira, 2006).

Fontes (2010?) apresenta uma lista das possíveis causas de indisciplina na escola, sendo elas: a família de onde o aluno provém, a turma onde está inserido, a competência demonstrada pelo professor, o envolvimento referente à escola e os programas da disciplina de EF.

Nos dias de hoje os alunos com maiores problemas de indisciplina provêm de famílias desagregadas, droga, ausência de valores, permissividade, demissão dos pais da educação dos filhos, entre outros. A família passa cada vez mais a responsabilidade de educar aos agentes educativos, definindo-se muitas vezes a atitude dos alunos pela permissividade dos pais (Sampaio,

1996). Frequentemente os pais estimulam e legitimam a sua indisciplina nas escolas, chegando a agredir professores e auxiliares educativos.

Os alunos potencialmente indisciplinados sentem a escola como uma imposição por parte do Estado ou da família.

O grupo/turma, enquanto conjunto estruturado de pessoas, tem uma enorme importância nos processos de socialização e de aprendizagem dos adolescentes, podendo influenciar o comportamento de cada aluno (Oliveira, 1993). Os jovens procuram obter a segurança e a força que lhes é dada pelos respetivos grupos, adquirindo certo prestígio no seio da comunidade escolar.

Existem determinados fatores do envolvimento que influenciam os comportamentos na aula dos alunos. Oliveira (2002) afirma que as aulas de EF apresentam-se com características especiais e propícias a problemas de indisciplina, pelo contexto diferente (ar livre, ginásio, exterior), pela existência de grupos em atividades de cooperação e oposição, pela possibilidade de contatos físicos e interações frequentes. Caso não haja espaço suficiente para os alunos se deslocarem na aula, haverá uma maior propensão para o aparecimento de conflitos entre estes.

Os programas redigidos a nível nacional também são uma causa destes comportamentos indisciplinados. A motivação nas aulas é um dos fatores fundamentais da aprendizagem. Tavares (2004), através do seu estudo, concluiu que os alunos são influenciados pelas características da matéria que é lecionada. Na aula de EF os maiores comportamentos de indisciplina verificavam-se principalmente nas modalidades de andebol, futebol e basquetebol. Nos rapazes verifica-se uma maior percentagem de comportamentos de indisciplina nos desportos individuais, já no caso das raparigas, este mesmo comportamento é apresentado em desportos coletivos.

As características físicas e psicológicas do professor, bem como os seus níveis de conhecimento, são também fatores que podem levar a estes comportamentos. Oliveira (2002) refere também a falta de uniformidade da ação didática entre professores como uma fonte de indisciplina.

Fontes (2010?) afirma que existem professores que provocam mais indisciplina que outros, apontando quatro razões para que isto aconteça, sendo

elas: a falta de capacidade para motivarem os alunos, a impreparação para lidarem com situações de conflito, a forma agressiva como tratam os alunos estimulando reações violentas e a estigmatização e a rotulagem dos alunos.

Com base nestes factos, Oliveira (2002) acrescenta que uma gestão preventiva e a adoção de formas de organização que conduzam a uma diminuição de comportamentos de indisciplina podem ser garantia para um ensino eficaz nas aulas de EF.

4.3.1.3. Metodologia

De modo a compreender as diferentes perceções, reações e estratégias de intervenção para comportamentos de indisciplina nas aulas de EF optei por recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa.

A investigação de natureza qualitativa pretende descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência (Fortin et al., 2009). Segundo os mesmos autores, este tipo de metodologia é frequentemente utilizada para perceber o funcionamento dos sistemas sociais e as perceções dos indivíduos relativamente à maneira como interpretam o seu próprio comportamento e o dos outros. Como afirma Moreira (2009) estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência, sendo a metodologia que melhor se ajustava ao propósito do meu estudo.

Para o cumprimento desta investigação foi então necessário seleccionar um instrumento para a recolha de informação. Optei pela entrevista, já que este instrumento seria capaz de me fornecer a informação pretendida de forma mais completa e personalizada, descrevendo a visão pessoal de cada professor entrevistado. Aliás, Quivy & Campenhoudt (2005) afirmam que a entrevista semiestruturada é, sem dúvida, a mais utilizada em investigação social. Esta, ao permitir que o entrevistador interaja com o entrevistado, possibilita que vá mais além e capte insinuações da linguagem oculta.

Uma vez que não encontrei na literatura revista nenhum guião de entrevista que se ajustasse na plenitude à recolha de dados que queria efetuar,

decidi redigir um guião direcionado especificamente para os problemas da indisciplina que estava interessado em analisar.

Para tal foi necessária a definição de questões, de acordo com a revisão da literatura, tendo por base a especificidade do que pretendia observar. Para a sua elaboração contei com a cooperação e orientação de professores peritos do Gabinete de Pedagogia da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, tendo posteriormente sido efetuadas ligeiras alterações de acordo com as suas sugestões.

O passo seguinte passou pela aplicação do guião da entrevista a um professor experiente e a um inexperiente, com o objetivo de verificar se a entrevista estava bem estruturada. Tal permitiu-me retirar sugestões para a reformulação de algumas questões, no sentido de tornar a entrevista mais clara para o entrevistado, chegando assim à versão final do guião da entrevista (Anexo A).

Todos os intervenientes deste estudo participaram de forma voluntária. Assim, foram realizadas entrevistas individuais e, mediante autorização prévia, gravadas em registo áudio. Como refere Bardin (2008), a gravação das entrevistas dá mais rigor ao trabalho do investigador, já que permite a captação das hesitações, dos risos, dos silêncios e estímulos do entrevistador, para além de reduzir a possibilidade de se perderem elementos importantes. Desta forma, foi possível reproduzir de forma mais fiel as declarações dos entrevistados, garantindo no entanto o anonimato das mesmas.

As entrevistas foram conduzidas por mim, tendo sempre a preocupação de salientar a inexistência de respostas certas ou erradas, dando-lhes assim uma maior liberdade nas respostas.

As questões colocadas visaram conhecer e perceber os métodos de ação sobre comportamentos de indisciplina nas aulas de EF, distinguindo-se a atuação de Professores Inexperientes (PI) e Professores Experientes (PE).

No que diz respeito aos alunos, pretende-se saber quais os comportamentos de indisciplina adotados, como se manifestam e a sua frequência. Quanto aos professores, pretende-se perceber o que entendem por comportamentos de indisciplina seja a nível individual ou coletivo, o seu grau

de tolerância face a estas situações e, finalmente, quais as estratégias de prevenção e de remediação por eles adotadas.

As entrevistas foram analisadas pela oralidade, não sendo transcritas na íntegra, apenas algumas falas, no sentido de atestar o que foi dito e que consta nos anexos (Anexo B) (Cardoso, 2010).

A utilização da entrevista encontra-se na maioria das vezes relacionada com o método de análise de conteúdo. Bardin (2008, p. 89) justifica este facto ao afirmar que “o recurso à análise do conteúdo, para tirar partido de um material dito «qualitativo», é indispensável”. Ainda segundo o mesmo autor, este método consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Ibidem 2008, p. 44).

Indo ao encontro da ideia de Vala cit. por Azevedo (2009) foi definida uma estrutura de análise do conteúdo da entrevista a posteriori, com base na análise do corpus.

Desta forma, a partir do *corpus* que defini, constituído pela entrevista, vou inferir acerca do tema que me propus a estudar.

4.3.1.3.1. Amostra

O número de participantes que constituiriam a amostra não foi decidido previamente. Esta decisão foi tomada no decorrer do processo de recolha de dados de acordo com o princípio de saturação enunciado por Fortin et al. (2009), tendo dada por concluída a minha amostra quando os temas se tornaram repetitivos e deixaram de fornecer novos dados para a investigação.

Para o estudo foi utilizada uma amostra de oito (8) professores, quatro (4) Professores Experientes, docentes no concelho de Matosinhos, e quatro (4) Professores Inexperientes que se encontravam em período de EP do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Para distinguir os constituintes destes dois grupos foi então necessário estabelecer um critério a partir do qual seria considerado um professor como experiente ou inexperiente.

A maioria dos estudos sobre experiência reconhecem que definir exatamente as características qualitativas de um desempenho docente de qualidade é um processo bastante complexo, pelo que, apesar de não ser o ideal, acabam por caracterizá-la unicamente através do tempo de prática necessária na matéria. Assim, estudos sobre a experiência de ensino assumem que é necessário um período de dez anos para adquirir experiência docente (Berliner cit. por Harteis & Gruber, 2006). Partindo da ideia de Berliner decidi classificar os professores baseando-me somente no tempo de desempenho da função docente. Considerei então como PE aquele que exerce esta função há pelo menos 10 anos.

Em relação ao género, entre os PE foram entrevistados dois indivíduos do sexo masculino e dois do sexo feminino. Relativamente aos PI, foram entrevistados três indivíduos do sexo masculino, encontrando-se o sexo feminino representado apenas por um elemento.

4.3.1.4. Apresentação e análise dos resultados

Para cada questão foram recolhidos os resultados/respostas dos PE e PI entrevistados.

Com a **primeira questão** pretendia perceber o que os dois grupos de professores entendiam por um comportamento de indisciplina, ao nível a) coletivo e b) individual:

a) A nível coletivo?

“(...) um grupo de alunos está completamente desmotivado, levando à saturação e distração dos mesmos. (...) quando num mesmo grupo todos os alunos são perturbadores.” PI1

“(...) um comportamento desviante e fora da tarefa. (...) não vai ao encontro dos objetivos da tarefa e que não cumpra com as regras instituídas.” **PI2**

“(...) um conjunto de comportamentos desencadeados em grupo, que constituem uma transgressão às regras comportamentais designadas, e que prejudicam as condições de aprendizagem dos alunos.” **PI3**

“Desinteresse pelas atividades propostas, perturbando a capacidade de atenção dos colegas. Agressão verbal/física a colegas/professor. Comportamento que afete negativamente a prestação dos colegas.” **PI4**

“(...) quando não estão a obedecer à tarefa e quando há muita desorganização. (...) alunos que não estão (...) a orientar o seu olhar para a tarefa. (...) risos, movimentos completamente díspares, movimentos que desorganizam o exercício (...).” **PE1**

“(...) era necessário que os alunos estivessem organizados e fosse premeditado, pois teriam que ser todos os alunos da turma. Há turmas barulhentas, com alunos que não respeitam regras, dizem palavrões sem se importarem com as consequências”. **PE2**

“É quando os alunos apresentam um comportamento de recusa perante o exercício, não fazerem nada do que o professor pede” **PE3**

“ É quando a turma toda, um grande grupo de alunos têm problemas uns com os outros, falam alto (...) discussões no calor do jogo, (...)” **PE4**

Individual?

“Quando um aluno não quer colaborar nas tarefas da aula, ou (...) está mais agitado. (...) recusa uma “ordem” (...) ou não cumpre as regras definidas.” **PI1**

“(...) transgressão às regras comportamentais designadas, e que prejudicam as condições de aprendizagem da mesma e/ou dos restantes alunos.” **PI3**

“Desrespeito por colegas/professor, agressão verbal e física, desinteresse pelas atividades propostas.” **PI4**

“(...) ser mal educado com o professor (...) recusar-se determinantemente, de uma forma agressiva ou de uma forma de confronto (...) a fazer uma atividade. (...) tudo o que seja desrespeito para com os colegas e, (...) tudo aquilo que um aluno sozinho faz apenas e só para estragar o que se está a fazer (...) não ouvem ou não querem ouvir, depois querem chamar a atenção e então fazem tudo ao contrário.” PE1

“(...) um aluno nas suas atitudes não respeita as regras de conduta ou regulamento interno. (...) não respeita o professor ou os colegas, através de ações tais como intervir sem autorização, utilizar linguagem insultuosa, atos desadequados, não seguir as recomendações ou orientações do professor, não cumprir uma tarefa, não levar sistematicamente material para a aula, chegar constantemente atrasado.” PE2

“(...) a linguagem utilizada (...) aquelas brincadeiras: os pontapés, (...) agressões. (...) gozar outros colegas.” PE4

Relativamente aos **comportamentos percebidos como de indisciplina**, tendo por base a sua manifestação tanto a nível **coletivo** como **individual**, pudemos constatar que os comportamentos são semelhantes, quer sejam adotados por um aluno quer por um grupo destes. Os PI em conformidade com os PE percebem que, tanto a nível coletivo como individual, os comportamentos de indisciplina passam por desobediência, perturbação, desrespeito, distração, recusa, agressão física e verbal a professores e alunos, não levar material e chegar atrasado, este mais a nível individual mas passível de se verificar também coletivamente.

Rego (1996) afirma que a indisciplina se manifesta, por um indivíduo ou grupo, como um comportamento inadequado, sinais de rebeldia, intransigência, desacatos, falta de educação ou de respeito pelas “autoridades”, dificuldade em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados.

No estudo que realizou sobre comportamentos de indisciplina nas aulas de EF, Fernandez-Balboa (1991) concluiu que existe uma maior predominância destes comportamentos a nível individual do que coletivo. Já Pereira (2006) justifica o porquê dos comportamentos serem idênticos a nível individual e de

grupo, declarando que muitos dos comportamentos de indisciplina têm a sua origem no poder que os grupos detêm sobre os seus elementos.

Muitas das situações de comportamentos de indisciplina coletivos que ocorrem ao longo da aula podem ser observadas nos jogos de equipa (Oliveira, 2002).

Na **segunda questão** pretendia perceber qual(uais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula mais propício(s) para a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

“(...) na fase inicial e fundamental da aula. Em termos de momentos, principalmente na gestão e nos tempos de espera.” PI1

“(...) instrução (...) Quando os professores despendem demasiado tempo (...) espera (principalmente se tiver um tempo de duração elevado).” PI2

“Na fase fundamental, em particular na transição de um exercício para o outro.” PI4

“Depende das idades, depende das escolas. (...) as coisas não são assim tão lineares, não são iguais em todas as escolas.

(...) na parte inicial, (...) quando a aula é no final do dia (...) a seguir ao almoço (...) vêm agitados, (...) quando vêm de um teste escrito, onde estiveram muito tensos (...). Na parte final, às vezes acontece quando já estão cansados do que estão a fazer, quando é uma tarefa que não gostam.

Quanto aos momentos da aula, a demonstração é dos mais complicados. Quando (...) são tarefas pelas quais eles não são assim muito apaixonados há sempre burburinho e sempre distrações (...) E o principal é as transições, a mudança de exercícios (...) aproveitam logo, «é agora que eu pego na bola e a lanço ao cesto», «é agora que eu vou dar o chuto que não consegui dar».” PE1

“(...) considerava a espera e instrução, principalmente se forem longos.” PE2

“É nos momentos de espera e de transições. No início da aula também, enquanto eles não estão organizados.” PE3

“Eles podem acontecer em todas as fases. (...) Normalmente acontece na fase fundamental, às vezes em situações de jogo (...). Às vezes nos aquecimentos também já aconteceram (...) em momentos de espera.” PE4

No que diz respeito às **fases da aula** onde são mais propícios de ocorrerem os comportamentos de indisciplina, os PE e PI referem principalmente as fases fundamental e inicial. A primeira devido às situações de jogo, sobretudo quando a turma ainda não está controlada. A segunda depende da disposição com que os alunos encaram a aula. Quanto aos **momentos da aula** são distinguidos a espera, instrução/demonstração e transições. Os PI seguem a mesma linha de pensamento que os PE.

Estrela (1991) considera que todos os fenómenos de indisciplina têm origem numa dada situação específica, devendo analisar-se tendo em conta as características da mesma.

Pereira (2006), apesar de garantir que os comportamentos de indisciplina podem ocorrer em qualquer fase da aula, verifica no seu estudo que a sua ocorrência é mais frequente na fase fundamental. Também Oliveira (2002) aponta esta fase para a manifestação da maioria dos problemas relacionados com indisciplina. Por sua vez, Tavares (2004), partilhando da mesma opinião, conclui que estes são principalmente verificáveis nos períodos em que a turma se organiza e no período de prática propriamente dito.

A fase inicial, segundo Silva (2001), também é muito propícia a comportamentos de indisciplina. Tavares (2004), no seu estudo, aponta como a principal causa destes comportamentos nesta fase, a impaciência de alguns alunos para passarem rápido para a atividade propriamente dita.

Relativamente aos momentos da aula mais propícios para o aparecimento de comportamentos de indisciplina, o estudo realizado por Oliveira (2002) refere a instrução, a espera e a gestão/organização. Tavares (2004) destaca ainda os períodos de prática, onde os alunos desempenham

uma atividade competitiva ou de confronto. Pereira (2006) reitera no seu estudo todos os momentos anteriormente apresentados.

Relativamente à **terceira questão**, foi pedido que os dois grupos dessem exemplos, distinguindo comportamentos de indisciplina a) Muito graves e b) Menos graves.

a) Muito graves?

“(...) falta ao respeito ao professor. (...) pancada.” PI1

“Agressões físicas e/ou verbais que coloquem em causa a integridade física e mental dos alunos e até de professores.” PI2 (PI4 refere o mesmo aspeto na sua entrevista)

“Agressão, insulto, desrespeito pelo material da escola.” PI3

“Agressão física, agressão verbal quando (...) danificam a autoestima e a imagem dos colegas (...) professor, ou com um funcionário (...).” PE1

“(...) é agressão ao professor, de colegas e, sem ser agressão física, aquela agressão psicológica, aquele bullying.” PE3

“Agressões físicas em primeiro lugar e depois verbais (...).” PE4 (PE2 refere o mesmo aspeto na sua entrevista)

b) Menos graves?

“(...) recusa a realizar o exercício proposto, (...) bater a bola no chão enquanto o professor está a explicar a tarefa (...).” PI1

“Conversas paralelas em momentos de instrução (...) “brincadeira” (...)” PI2 (PI3 refere o mesmo aspeto na sua entrevista)

“Desinteresse momentâneo pelas atividades propostas (desatenção).” PI4

“(...) que não provoquem danos físicos nem morais a outrem (...) incluindo funcionários, professores e colegas (...).” PE1

“(...) estar distraído, brincar (desde de que não sejam sistemáticos).” PE2

“Em termos de material, às vezes eles danificam (...).” PE4 (PE3 refere o mesmo aspeto na sua entrevista)

Em relação **aos tipos de comportamento de indisciplina grave e muito grave**, os PE referem a agressão física e verbal perante professores e colegas e o *bullying* como os mais graves. Este pensamento é reiterado na íntegra pelos PI. No que respeita aos comportamentos menos graves, tanto os PE como os PI referem as distrações, brincadeiras, conversas paralelas e a danificação do material. Os PI acrescentam ainda a recusa na realização das atividades.

Como refere Sampaio (1996), não devemos falar de indisciplina, agressividade e violência indiscriminadamente. Esta tem que ter um significado relacional no contexto escolar.

No que se refere às manifestações de comportamentos de indisciplina, Fontes (2010?) afirma que estes comportamentos podem ser de dois níveis: menos graves, que acontecem com frequência, como: a apatia do grupo, cochicho, troca de mensagens, exibicionismo, discussões frequentes entre grupos de alunos, de modo a provocarem uma agitação geral, comentários despropositados ou a desvalorizarem o conteúdo das aulas e silêncios ostensivos, e mais graves, que acontecem em ocasiões excecionais, como por exemplo: a agressão a colegas, a professores, roubos e provocações sexuais, racistas, entre outras.

Também Pereira (2006), no que concerne a casos de gravidade maior, elege a violência, dividindo esta em diferentes comportamentos como o vandalismo, *bullying*, agressividade, agressão e comportamentos de oposição.

Com a **quarta questão** pretendia perceber, nos casos vivenciados de indisciplina mais graves, as estratégias usadas pelos dois grupos de professores.

“(...) dependem da situação específica e dos alunos envolvidos. (...) tomar uma decisão rapidamente e intervir na hora do acontecimento de uma forma firme (...) privação da atividade que mais gostam (...) afastar o aluno do grupo onde se sente confortável (...) parei o jogo de imediato, e convidei os alunos a sentarem-se no sentido de acalmar os ânimos e se refletir sobre as atitudes inapropriadas (...) voltar ao jogo quando dispostos ao cumprimento das regras de conduta definidas no início do ano. (...) reflexão do comportamento com toda a turma ajudou os alunos a compreenderem o erro.” **PI1**

“(...)mandar sentar o aluno durante «x» tempo (...) utilizava esporadicamente, pois não a queria banalizar. (...) devemos ter a perfeita consciência a quem aplicámos este «castigo».” **PI2**

“(...) Privação de algo que estima – multa; Medidas corretivas – gabinete disciplinar.” **PI3**

“Intervir prontamente, repreender o indivíduo e subsequentemente utilizar a reflexão para o auxiliar a repensar as suas ações.” **PI4**

“(...) muitas vezes é aproximar-me, tentar manter um tom de voz não muito agressivo, mas dizer que não é correto e dizer que tem falta disciplinar e seguir todos os trâmites que devem ser seguidos para as faltas disciplinares numa escola.” **PE1**

“Normalmente é mandar o aluno sair da sala com uma tarefa para fazer, chamar o funcionário e o aluno vai para o gabinete do aluno.” **PE1**

“Depois há algo que para mim é essencial, é que ele depois tem que ir falar comigo (...).” **PE1**

“(...) eu procuro mostrar-lhes que: eles cometeram um erro, tiveram uma punição e agora vamos conversar, o que é que se há-de fazer, como é que deves corrigir-te. (...) perguntar-mos o que é que eles acharam, se estivessem no meu lugar o que é que faziam. (...) Se calhar fazias a mesma coisa que eu. Portanto, percebe que não é contra ti, é contra alguém que fez uma coisa

errada. (...) quando começamos a trabalhar com um aluno, logo no início, e ele faz uma coisa errada, é logo ali que temos de agir, não é «ele fez isto, se repetir então é que eu vou fazer» (...). Não, é logo ali na primeira. Às vezes é um pormenorzinho, mas que eles depois nunca mais fazem. Foi ali que perceberam a margem.” PE1

“(...) Quando dei por ela já estavam ao soco os dois. (...) quando houve ali um espaço de uns 50cm entre os dois, não faço ideia, eu empurrei um, para afastá-los. (...) E eu aí ganhei ânimo e disse ‘acabou’. (...) Uma pessoa tem que acalmá-los, eles perderam a cabeça, mandei-os sentar os dois, (...)e disse ‘agora que se acalmaram, é assim, vão ter os dois falta disciplinar. (...) E eles acalmaram-se, demorou uns 5-10min, e não os mandei embora porque fiquei com medo que se os mandasse embora para o gabinete, aquilo ia continuar. Então ficaram ali, sobre a minha supervisão.” PE1

“Conversar com o aluno ou os alunos de forma a inteirar-me se eles têm consciência que os seus comportamentos são desadequados (...). Exigir um pedido de desculpa. No caso de o aluno não o fazer, sancioná-lo de outra forma, como separá-lo da turma, fazendo-o sentar, encaminhá-lo para o gabinete do aluno, informar o diretor de turma e os pais da situação. Por vezes, confrontar ou analisar a situação com toda a turma também resolve.” PE2

“Nos casos mais graves que tive fiz participação disciplinar ao diretor de turma. (...) já tive casos de agressões a colegas. (...) fazia a participação ao diretor de turma e nem iam para gabinete de aluno nem nada, vinham para a rua. Antigamente era assim.” PE3

“(...) A gente tem sempre a vontade, e quando somos mais novos, de entrar um bocado em confronto com eles, mas isso não funciona muito bem (...). No início se calhar houve alturas em que entrei um bocado no «bate boca», mas agora aprendi que não. (...) Mais vale levar tudo em termos legais.” PE3

“(...) Já tive situações em que os alunos se agrediram mutuamente. Em primeiro lugar afastei-os e depois tive uma conversa individual com cada aluno.

Tentei fazê-los ver que não era o comportamento mais correto, tentei acalmá-los. Nessa vez acho que nem atuei posteriormente porque eles acalmaram e eu vi que a situação ficou resolvida. (...) Optei por não os mandar para fora da aula. (...) não fizeram a aula, pararam de a fazer e ficaram sentados. Depois no final voltei a ter nova conversa individual com cada um. Depois chamei-os à parte aos dois no fim e resolvi a situação.” PE4

“Já tive alunos que tiveram palavras insultuosas dirigidas a mim. (...) Aí a estratégia que usei foi falar com o aluno, parar a aula e levá-lo à direção, na altura (...)” PE4

As **estratégias de intervenção em situações de indisciplina graves** são semelhantes nos dois grupos e passam por: intervir no momento e saber a quem aplicar a punição, convidar o aluno a sentar-se até se acalmar, questionar o aluno e a turma e refletir sobre o erro cometido, dialogar individualmente com o aluno para perceber a causa de tal comportamento e fazer com que este perceba a punição e enviar o aluno para o gabinete do aluno em casos em que não possa permanecer mais na aula.

Os PI referiram também que utilizavam nas suas aulas a privação de uma atividade apreciada pelo aluno e o afastamento do seu grupo de afetividade. Já os PE, independentemente da estratégia utilizada, referem ser necessária uma intervenção imediata mantendo um tom de voz calmo. Nos casos mais graves, de agressão física, a principal preocupação deve ser separar os alunos o mais rápido possível.

Os dados recolhidos evidenciaram que os PI são mais tolerantes e procuram resolver os problemas de indisciplina sempre com o menor prejuízo para o aluno. Relativamente aos PE, estes mostram-se menos tolerantes, recorrendo à via legal (falta disciplinar e enviar o aluno para o gabinete do aluno) como meio de intervenção sobre comportamentos muito graves. Ao longo das entrevistas foi ainda notório que a experiência e as vivências de casos de indisciplina proporcionam maior à-vontade na atuação dos PE perante estes casos, dotando-os de um maior leque de estratégias comparativamente com os PI.

Januário et al. (2006) afirma que, em função das características da situação, o professor deve agir sobre os comportamentos de indisciplina utilizando um conjunto diversificado de reações, verbais e não-verbais, desde avisos ou repreensões, podendo passar-se pelo afastamento temporário ou à exclusão da aula do aluno.

Já Onofre (1995), relativamente aos procedimentos de intervenção pedagógica sobre comportamentos de indisciplina, afirma que de forma a serem eficazes, não devem tornar-se repetitivos. Para este autor, as intervenções devem ser realizadas de forma convicta e sem hesitações, sabendo claramente o comportamento que pretende modificar, evitando as ameaças *“fazes isso mais uma vez e vais ver”* e não criticando o aluno, *“não sejas malcriado”*, mas sim o seu comportamento, *“não devias ter batido no João”*. Sugere ainda que o professor deve optar por reagir perante o aluno e não sobre o grupo ou turma, fazendo uma intervenção de forma privada, numa relação de abertura e intransigência com o aluno, fazendo-o perceber que o maior prejudicado será ele. Em último recurso, o uso do castigo, como a suspensão do aluno da atividade em que está envolvido no momento em que comete um comportamento de indisciplina, atribuindo ao aluno a responsabilidade da decisão de voltar à atividade, assim que disposto a cumprir as regras estabelecidas, sendo o próprio a controlar o comportamento e não o professor (Ibidem, 1995).

Na mesma linha de pensamento, Veiga (2007) acrescenta ainda que antes de reagir sobre qualquer comportamento, o professor deve tentar compreender o aluno e as razões que o levaram a comportar-se fora dos limites. Sugere ainda que, em casos de indisciplina por um grupo ou turma, deve-se centrar a atenção no seu líder, tentando modificar o seu comportamento e fazendo com que colabore com o professor, podendo assim influenciar-se o grupo e evitar-se estes comportamentos. Uma outra estratégia também referida por este autor é o evitar castigos físicos, já que o aluno terá medo do castigo e não respeito pelo professor, como desejável. Deve-se então utilizar uma ligação lógica entre a transgressão e a intervenção (Ibidem, 2007).

Foi perceptível no discurso de quase todos os professores que se deve, acima de tudo, valorizar uma atitude preventiva sobre comportamentos de indisciplina e só utilizar estratégias de remediação como último recurso. Todos os professores mostraram ter consciência da necessidade de serem capazes de lidar com cada situação tendo em atenção a gravidade do comportamento apresentado.

Por último, a **quinta questão** pretendia recolher estratégias preventivas para garantir um controlo eficaz sobre a turma.

“(...) é muito importante conhecer os nossos alunos e prever/antever o que poderá acontecer em determinadas situações. (...) planejar em todos os princípios de gestão e organização (desde a sequência de exercícios, à colocação dos alunos no espaço de aula, à distribuição e manipulação do material). A primeira estratégia que adotava era a antecipação, o planeamento da minha aula. (...) criação de regras (...) responsabilizá-los por determinadas tarefas, e também por incentivar (...) comportamentos corretos. (...) identificar quais as tarefas mais motivantes (...) que os deixavam concentrados e empenhados o máximo de tempo possível.” **PI1**

“(...) que a aula seja bem organizada, que exista uma boa colocação e rotação dos alunos, uma correta distribuição do material, que a sequência dos exercícios seja coerente, (...) tomar decisões no momento (...)” **PI1**

“ Procurar antever os problemas e propor várias soluções. (...) nunca deixar passar impune (...).” **PI2**

“(...) impedir que os alunos falem ao mesmo tempo que o professor. (...) calo-me sempre que isso acontece, e espero que os mesmos se apercebam do comportamento errado (...) paro a exercitação imediatamente e, (...), adequo a estratégia fazendo pequenas alterações à atividade ou chamando a atenção aos alunos.” **PI3**

“Delinear claramente as regras (...) desde o 1º dia (...)” **PI4**

“Ao longo da aula, as estratégias são muito de supervisão (...)” PE1

“(...) prefiro prevenir. Quando sinto que eles estão mais agitados, já estou a dizer (...) vocês têm que estar muito concentrados para o fazerem direitinho. Portanto são as regras que eles já devem saber e é o prevenir: (...) na parte final das aulas, há miúdos que começam a ficar mais indisciplinados por cansaço. E portanto eu chamo-os à atenção, ou mudo a função deles por exemplo, ou até mudo o exercício (...). Altero ali às vezes alguma coisa quando vejo que é necessário.” PE1

“(...) pô-los sentados de uma forma ordenada, sentados em meia-lua, (...) uma forma de lhes dar organização e de os obrigar a estar sentados ao lado de pessoas que não são as que eles escolhem. (...) gosto de lhes fazer uma atividade mais intensa no início da aula para depois quando passo à instrução eles estejam mais serenos, mais calmos.” PE1

“(...) quando estão em situações de espera para exercício, (...) dou-lhes sempre uma tarefa para estarem ocupados.” PE1

“Temos de dizer as regras todas no início e depois ir repetindo.” PE1

“Estar sempre atento, intervir imediatamente, manter os alunos ocupados e utilizar aulas motivadoras e diversificadas. Não tratar os alunos muito familiarmente; mostrar a sua autoridade sempre que necessário e nunca ignorar as más atitudes e elogiar as boas.” PE2

“(...) ter uma aula muito bem planeada. (...) Já sabemos o que vamos dar a seguir, a aula é mais dinâmica, e não dá tanto tempo nem espaço para terem comportamentos de indisciplina.” PE3

“Eu normalmente sou ríspida no início do ano (...). E também uso um bocadinho o desprezo «não queres fazer, não fazes».” PE3

“(...) quando estamos a explicar alguma coisa os alunos estarem sempre à nossa frente, (...) e mandá-los sentar quando queremos explicar uma coisa importante (...) eles não têm tanto espaço para se distrair (...) quando estão

com bolas, quer estejam em pé ou sentados, têm que estar sempre com a bola debaixo do braço (...) PE3

“Teres sempre em atenção os alunos mais problemáticos.” PE4

“(...) evitar ao máximo o período de espera, ser rigoroso também. Eles sentirem que tu és rigoroso.” PE4

“Quando eles fazem alguma atitude, tu ages na hora, (...)” PE4

“No início estabeleço as rotinas da aula, o que é que eles devem fazer nos diferentes momentos da aula, (...) estar em constante movimento na aula, (...) eles sentirem que têm supervisão presente.” PE4

“Eu não tenho uma rotina por causa da indisciplina, é mais para rentabilizar a aula, e isso depois vai-se refletir na indisciplina também.” PE4

Por último, em relação às **estratégias preventivas para garantir um controlo eficaz da turma**, os resultados mostraram que, à semelhança da questão anterior, a experiência é fundamental na compreensão dos resultados da implementação de cada estratégia, sendo por isso os PE muito mais concretos na definição das mesmas do que os PI.

No entanto, os comportamentos de prevenção verificados nos dois grupos passam por: existência de regras e rotinas desde a primeira aula, conhecimento profundo sobre cada aluno, evitar tempos de espera prolongados, planear a aula de forma a agilizar os processos de transições, responsabilizar e distribuir tarefas pelos alunos em momentos de espera e propor tarefas adequadas e motivantes mantendo os alunos em empenho motor e concentrados na tarefa, modificando-a ou terminando-a caso não esteja a cumprir os objetivos.

Verificou-se que PE já têm algumas estratégias e regras pré-definidas de prevenção para cada turma e tendo em atenção alguns alunos, como: sentar em meia-lua, exercer autoridade sobre os alunos, realizar uma atividade mais intensa na parte inicial, supervisionar todos os alunos, mantendo-os sempre no campo de visão. Verifica-se também uma maior preocupação dos PE

relativamente à assertividade e atuação imediata sobre comportamentos de indisciplina: como o reagir sobre as más práticas e o elogiar as boas.

Sampaio (1996) considera que o professor deve assumir uma atitude preventiva nas suas aulas, evitando a ocorrência de situações menos desejadas. Já Carita & Fernandes (1997) afirmam que o professor deve reforçar os comportamentos positivos e mostrar indiferença perante comportamentos de pouca gravidade.

No estudo realizado por Tavares (2004) são referidas como estratégias preventivas a atribuição de tarefas aos alunos (recolha e disposição de material), a criação de um ambiente motivador, seguro e com elevado tempo de empenho motor, o ajuste do grau de dificuldade da tarefa à capacidade do aluno, a minimização do tempo de espera e de gestão/organização da aula, a elaboração de regras e o reforço positivo dos comportamentos adequados e os progressos dos alunos.

Oliveira (2002) realça também a importância de planejar a aula estabelecendo bem os objetivos, rotinas e sinais de organização, colocar-se corretamente perante a turma, rentabilizar as suas potencialidades e manter a turma controlada, procurando antecipar o mau comportamento dos alunos e agir antes deles, reduzindo assim a sua frequência. Como refere a autora, o conhecimento profundo dos alunos, a compreensão dos seus problemas e necessidades proporciona melhores respostas do professor relativamente ao aluno.

No seu estudo referente às estratégias adotadas pelos PI, Pereira (2006) considera como medidas preventivas: proporcionar uma elevada densidade motora, reforçar os progressos, o reforço positivo de comportamentos adequados, estabelecer regras de conduta e criar tarefas divertidas e criativas.

Importa ainda referir que os PE revelam, fruto da sua experiência, estratégias preventivas previamente estipuladas para cada situação, sabendo desde logo as consequências que advêm da sua ausência. Estrela (1991) refere que os PE vivem da sua experiência e que no primeiro contacto do início do ano, mesmo que os alunos sejam os mesmos, devem relembrar ou

estabelecer as regras, gerar empatia ou confirmá-la e promover uma curiosidade recíproca entre professor/alunos.

4.3.1.5. Conclusões

Através do presente estudo de investigação-ação podemos concluir que os **comportamentos percebidos como de indisciplina** manifestam-se de maneira semelhante quer a nível **coletivo** quer a nível **individual**, não existindo diferenças significativas entre os comportamentos adotados por um aluno ou por um grupo destes.

De um modo geral, os comportamentos percecionados como de indisciplina nas aulas de EF passam pela desobediência, perturbação, desrespeito, distração, agressão física e verbal a professores e alunos.

No que respeita às **fases e momentos da aula** em que estes são mais propícios de ocorrerem foram destacadas principalmente as fases fundamental e inicial e, quanto aos momentos da aula, a espera, instrução/demonstração e transições.

Relativamente ao reconhecimento **dos comportamentos de indisciplina como graves e muito graves**, os PE e PI identificaram a agressão física e verbal perante professores e colegas e o *bullying* como os mais graves. No que respeita aos comportamentos menos graves, ambos os grupos referiram as distrações e a danificação do material.

Quanto às **estratégias de intervenção em situações de indisciplina graves**, considera-se fundamental intervir de imediato, atuando de acordo com a situação e mantendo um tom de voz calmo.

Os professores referiram também as seguintes estratégias como sendo as mais eficazes no combate à indisciplina: a privação de uma atividade apreciada pelo aluno, o seu afastamento do grupo de afetividade, convidar o aluno a sentar-se até se acalmar, dialogar individualmente com ele percebendo a causa de tal comportamento e enviar o aluno para o gabinete do aluno.

Como **estratégias preventivas para garantir um controlo eficaz da turma**, sugere-se a existência de regras e rotinas desde a primeira aula, o

conhecimento individual de cada aluno, evitar tempos de espera prolongados e distribuir tarefas pelos alunos em momentos de espera.

Foi perceptível que a experiência e as vivências de casos de indisciplina proporcionam maior à-vontade na atuação e prevenção dos PE, dotando-os de um maior leque de estratégias do que os PI. Os PE mostraram-se também menos tolerantes relativamente a comportamentos de indisciplina do que os PI, recorrendo os primeiros mais à via legal do que os segundos.

Este estudo de investigação-ação serviu para suprimir uma debilidade minha: o saber como agir perante o fenómeno da indisciplina e, ao mesmo tempo, contribuir para perceber os desafios que a carreira docente apresenta.

Este estudo evidencia a importância da compreensão do fenómeno da indisciplina nas aulas de EF, mostrando não só a perceção dos professores sobre a mesma como a sua intervenção, quer na sua prevenção quer na sua resolução. Contudo, após a análise dos dados, encontrei algumas limitações, já que o facto de todos os inquiridos lecionarem num contexto escolar semelhante torna o conteúdo de algumas questões redundante.

Neste sentido, poderia ter alargado a amostra para outros contextos escolares. Ao abranger, por exemplo, professores que lidam diariamente com comportamentos de indisciplina em escolas de risco, recolheria dados que espelhariam uma realidade diferente, tendo assim uma outra perspetiva deste tema.

Torna-se fundamental salientar que os dados tratados neste estudo não devem ser exportados para outras populações, não sendo este o seu objetivo devido às limitações contextuais do mesmo.

A partilha dos conhecimentos e experiências de todos os intervenientes foi preciosa para perceber todas as estratégias aqui referenciadas. Os conhecimentos retirados deste estudo modelarão por certo a minha atuação enquanto futuro docente sobre este fenómeno, encontrando-me eu, neste momento, mais alerta e preparado para eventuais situações de indisciplina que possam vir a surgir nas minhas aulas.

5. Conclusão e perspectivas para o futuro

O meu EP deu-me a possibilidade de sentir o que é ser professor, de pôr em prática os conhecimentos adquiridos até então e deparar-me com a realidade escolar, completando assim a teoria adquirida até então com o conhecimento prático das situações reais. Mas o sucesso deste percurso só foi possível graças ao núcleo de estágio, à colaboração da professora cooperante e da turma que me proporcionou vivências diversificadas.

Este ano permitiu-me adotar uma postura mais segura relativamente à minha competência enquanto docente, concedendo-me capacidades, técnicas, métodos, habilidades e estratégias que se tornaram indispensáveis para o meu “ser” enquanto professor de EF.

Para que existisse desenvolvimento tanto a nível pessoal como profissional foi deveras importante ser capaz de aceitar com humildade os erros da minha prática de ensino, corrigindo as minhas más decisões, e acima de tudo, revelar-me capaz de ultrapassar situações de adversidade.

O tempo despendido em cada aula, na reflexão da mesma, em cada observação das aulas dos restantes elementos do núcleo de estágio ou na elaboração de documentos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem nunca foi, em tempo algum, considerado perdido.

Considereei todos estes momentos fulcrais nesta caminhada, mas foi o processo reflexivo que me tornou no profissional que hoje sou.

Esta foi a maior experiência que vivenciei e sinto-me orgulhoso de ter retirado ensinamentos para encarar uma profissão que nos tempos de hoje exige muito aos seus profissionais.

Durante este ano tentei perceber a real importância que um professor, neste caso de EF, detém na vida escolar e ser esse professor. Não queria, nem quero, ser um mero transmissor de conhecimentos. Quero estabelecer elos de ligação, não me refiro a ser amigo dos meus alunos, refiro-me sim a ser um modelo, um exemplo, alguém com quem os alunos se possam identificar e comunicar ao longo de todo o processo de ensino.

Pretendi que os alunos ficassem com uma referência de todas as aulas de EF, e assim se tornassem adeptos das aulas desta disciplina e aumentando o seu interesse pelo desporto. Julgo que consegui alcançar este grande

Conclusão e perspectivas para o futuro

objetivo a que me propus com a turma que tive oportunidade de lecionar: ser uma referência para os meus alunos, sendo o último dia de aulas e o último dia que passei na ESAG o testemunhar deste objetivo.

Ao nível das expectativas para o futuro e tendo noção do momento conturbado que o nosso país atravessa, bem como o sistema de ensino, deparo-me com alguma dificuldade em saber quando poderei continuar a evoluir como docente e colocar em prática todos os ensinamentos adquiridos até então. Mesmo com estas adversidades tanto a curto como a longo prazo, tentarei investir na minha formação tanto ao nível docente na área de EF como ao nível de técnico desportivo.

Mesmo estando ciente das dificuldades lutarei por um lugar dentro da profissão que pretendo desempenhar e o meu triunfo contra estas adversidades será assim muito mais proveitoso.

Revivendo todo este longo ano, sendo tudo o que aprendi na ESAG tão significativo e marcante, fico ainda mais ansioso para ingressar nesta profissão. Sabendo que muito ainda me falta aprender, considero que adquiri as bases necessárias para investir e progredir nesta profissão.

Sendo o futuro uma incerteza, e a incerteza despertadora da nossa curiosidade, sinto-me curioso para conhecer o que o futuro me reserva.

6. Referências Bibliográficas

- Akiyama, E. d. M., & Silva, J. A. d. (2010). Afetividade na Educação Infantil [Versão eletrônica]. *Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP*, 1(3), 57-77. Consult. 22.07.2012, disponível em <http://www.ucpparana.edu.br/cadernopos/edicoes/n1v3/05.pdf>.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Shön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. 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.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão* (pp. 189). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. P. P. (2009). *A construção de uma forma de jogar específica um estudo de caso com Carlos Brito na equipe sénior do Rio Ave Futebol Clube*. Porto: Joaquim Azevedo. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino*. São Paulo:

- Editora da Universidade de São Francisco. Relatório de Estágio apresentado a.
- Cameron, R. J. (1998). School Discipline in the United Kingdom: Promoting Classroom Behaviour Which Encourages Effective Teaching and Learning. *School Psychology Review*, 27(1), 743-754.
- Cardoso, P. C. d. C. P. (2010). *Envelhecimento do velho os conceitos de vida e de actividade física de idosos urbanos e rurais através das suas histórias de vida*. Porto: Paula Cardoso. Dissertação de Douturamento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula, como prevenir como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Damas, M. J., & Ketele, J.-M. d. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Estrela, M. T. (1991). Deontologia e Formação Moral do Professores. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação e Perspectivas* (pp. 581-591). Porto: SPCE.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78.
- Fontes, C. (2010?). Indisciplina nas escolas. *Navegando na Educação* Consult. 18.07.2012, disponível em <http://educar.no.sapo.pt/indisciplina.htm>
- Fortin, M.-F., Côte, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusididacta.
- Garcia, C. M. (1999). Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In C. M. Garcia (Ed.), *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Harteis, C., & Gruber, H. (2006). *How important is intuition for teaching expertise in the field of adult education? (Research Report No. 22)*. Regensburg: Universität of Regensburg.
- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da Informação e Percepção da Justiça por Parte dos Alunos em Relação ao Controlo Disciplinar em Aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 294-304.
- Machado, M. M. R. (2010). *Compreensão e interpretação da reflexão na formação de professores estudo em professores da FADEUP*. Porto: Manuela Machado. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moreira, M. C. M. (2009). *Entre a estética do corpo da moda e do corpo do culturismo estudo exploratório a partir da opinião de manequins e de praticantes de culturismo*. Porto: Marta Moreira. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão In *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.

- Oliveira, M. T. G. M. (1993). *O padrão de reacção dos professores de educação física aos comportamentos de indisciplina dos alunos*. Porto: Maria Teresa Oliveira.
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física: estudo em crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto: Maria Teresa Oliveira. Dissertação de Douturamento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Oliveira, M. T. M. (2002). *A Indisciplina em aulas de educação física estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Viseu: Maria Oliveira. Dissertação de Mestrado apresentada a Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*(12), 75-97.
- Pereira, T. P. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de educação física*. Porto: Tiago Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rego, T. C. R. (1996). A Indisciplina e o Processo Educativo: Uma Análise na Perspectiva Vygotskiana. In J. G. Aquino (Ed.), *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.

Referências Bibliográficas

- Roldão, M. d. C. (1995). *O Director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 219). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. . São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shön, A. D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interações. *Revista de Educação*, XII(2), 37-57.

- Silva, P. M. R. (2001). *A Percepção dos Comportamentos Inapropriados na Aula de Educação Física: estudo comparativo entre professores estagiários e professores com mais de sete anos de serviço*. Coimbra: P. Silva. Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Silva, T. M. L. d. S. e. (2009). *Elementos para a compreensão do Processo de Reflexão em situação de Estágio Pedagógico - Estudo de caso de um Estudante Estagiário de Educação Física*. Porto: Teresa Silva. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sobral, M. d. L. (2012). A Influência da Afetividade no Ambiente Pedagógico. *Veterinários no divã* Consult. 12.07.2012, disponível em <http://veterinariosnodiva.com.br/books/afetividade-ambiente-pedagogico.pdf>
- Tavares, P. M. G. d. C. (2004). *Representações dos professores acerca dos comportamentos de indisciplina na aula de educação física estudo comparativo entre professores experientes e inexperientes*. Porto: Pedro Tavares. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

7. Síntese Final

Resumo

Neste Relatório de Estágio tenho como objetivo declarar e refletir de forma crítica sobre o meu Estágio Profissional visa uma exposição das ocorrências e vivências decorrentes de um ano letivo frequentado na Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, em regime cooperativo e de constante supervisão da professora cooperante, do professor orientador da faculdade e em colaboração com mais dois colegas do núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O presente documento encontra-se estruturado em quatro partes distintas: **Enquadramento biográfico** onde contextualizo o meu percurso de vida e as minhas expectativas relativas ao Estágio Profissional; o **Enquadramento do Estágio Profissional**, onde refiro quais os contextos onde este se inseriu, a nível concetual, legal, institucional e funcional; a **Realização da prática profissional** que se assume como central em todo o Relatório de Estágio, onde é feita uma retrospeção sobre tudo o que foi concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo deste percurso, tendo surgido deste processo a temática que vou apresentar: a *Indisciplina*. Por último, a **conclusão e perspetivas para o futuro**, onde resumo os vários momentos referentes a este processo e faço uma análise sucinta do que perspetivo para o meu futuro.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR REFLEXIVO; INDISCIPLINA; CONTROLO DA TURMA.

Introdução

O Estágio Profissional (EP) é o momento final da formação de qualquer professor de Educação Física (EF), onde é assumida pelo estudante-estagiário (EE) a responsabilidade pela docência e sendo esta vivenciada num contexto real, sempre de forma orientada. Todas as competências aprendidas ao longo deste ano têm como objetivo pôr em prática o nosso conhecimento sobre o ensino-aprendizagem, formando-nos como docentes capazes de desenvolver um espírito crítico e reflexivo sobre a sua prática.

Este documento procura evidenciar o trabalho por mim realizado ao longo do EP. Neste vou expor as minhas principais vivências e reflexões, bem como discorrer sobre a minha evolução enquanto EE e contribuir para o papel reflexivo e construção de uma identidade: o ser professor.

Este RE está assim dividido em quatro partes distintas, sendo em cada uma delas abordados diversos temas e matérias referentes ao decurso da minha prática pedagógica.

Com este EP tive a possibilidade de vivenciar a profissão de docente e os respetivos e distintos papéis, atividades e responsabilidades, através da interação diária com outros agentes educativos sendo indiscutível o papel destes neste meu percurso.

Todo este processo tornou-se imprescindível para me conduzir ao resultado desejado: a competência docente. Mesmo com os obstáculos que iam surgindo, a procura incessante de

informação e a aprendizagem diária permitiram-me evoluir a cada dia que passava, sendo esta insistência, assertividade e consciência profissional que me fizeram vencer os desafios e ultrapassar as adversidades que iam surgindo ao longo da minha atividade como formando.

Enquadramento biográfico

Desde criança que a prática desportiva está presente na minha vida, paralelamente com as atividades escolares. Sempre tive muita apetência física para quase todas as modalidades desportivas e disponibilidade para ajudar os menos hábeis.

Sendo um dos muitos adeptos da quase globalidade das modalidades desportivas, sempre ambicionei formar e dotar crianças e jovens de habilidades motoras que lhes permitissem uma prática desportiva fundamentada e uma perspetiva conceptual do jogo, num sentido mais pedagógico e lúdico, em detrimento do sucesso e “sede” de vencer, que colocam o desporto num patamar tão elevado de competição.

Embora tudo isto tenha pesado na minha decisão, todo este percurso fica marcado, sobretudo, pela constante insistência dos meus pais, mais concretamente da minha mãe, em que prosseguisse os estudos pois, sem a sua insistência, não teria tido motivação para ingressar no ensino superior e, conseqüentemente, o despertar deste desejo em aprender cada vez mais ficaria comprometido.

Confrontado com a necessidade de realizar o Projeto de Formação Individual (PFI) no início deste ano letivo procurei esclarecer e especificar todas as minhas expectativas em relação ao que este ano me poderia reservar e proporcionar.

Mesmo não conhecendo a turma, sempre ambicionei conseguir que os alunos percebessem a importância da EF como uma prática significativa e enquanto componente letiva, fazendo esta também parte da lista de expectativas referentes a este ano.

A relação com os demais intervenientes do contexto escolar, desde as assistentes operacionais, grupo de EF e restante corpo docente e administrativo foram uma surpresa relativamente às minhas expectativas iniciais, sendo todos vitais no meu processo de integração neste novo contexto escolar. O auxílio e disponibilidade constante de todos proporcionou-me uma rápida integração neste novo meio, e fez-me sentir que poderia contar com qualquer um deles para tudo o que necessitasse. A confiança de todos nas minhas capacidades permitiu-me tentar chegar mais além, aprendendo e vivenciando assim muito mais do que aquilo que inicialmente ambicionava.

Enquadramento do Estágio Profissional

No presente capítulo será abordada a forma dinâmica e ativa como o EP marcará a minha formação enquanto futuro profissional da carreira docente na área da EF. Todo este capítulo mostra-se indispensável para se perceber a estrutura atual do EP, o modo como o local onde o realizei me influenciou enquanto docente e as normas e condições em que exerci esta função.

O EP tem como referência que a situação real de prática profissional tem como função criar um pensamento de formação inicial e contínua, funcionando como um local ótimo para a aplicação dos saberes adquiridos, sendo também vital a construção de saberes através da experiência de práticas pedagógicas formais e concretas.

Enfrentar toda esta panóplia de situações e adquirir estas competências é um processo só possível através de uma vivência prática e concreta no seio do EP.

É em pleno EP que o formando se depara com os vários paradigmas existentes nesta profissão, sendo imprescindível ao professor adaptar todos os conhecimentos teóricos adquiridos nestes anos de formação académica: “saber”, e realizar o *transfer* para o “saber-fazer”, confrontando estes conhecimentos com a realidade do contexto de estágio, escola e alunos.

A nível **legal**, este modelo atual de estágio foi implementado pela primeira vez no ano letivo de 2009/2010, com a intenção de respeitar os novos parâmetros legais do processo de Bolonha, ficando a partir deste momento comparáveis, em termos de duração e conteúdos, as formações ministradas no ensino superior dos 45 estados europeus aderentes.

Enquadrando a estrutura e funcionamento do EP segundo as suas normas legais, este considera os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e também o Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

Este sistema consagra a prática profissional como uma *prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade* (Decreto-lei n.º 43/2007)¹⁹.

Já a nível **institucional**, “o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, 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”²⁰.

No que diz respeito às “Normas Orientadoras do Estágio Profissional”, o documento que as encerra contempla as quatro áreas de desempenho previstas no Regulamento de Estágio Profissional, sendo que as Áreas 2 e 3 se encontram agregadas numa só:

Área 1 – “Organização e gestão do ensino e da aprendizagem”,

¹⁹ 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.

²⁰ *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.

Áreas 2 e 3 – “Participação na escola e relação com a comunidade”,

Área 4 – “Desenvolvimento profissional”.

A nível **funcional**, o EP denomina-se como um projeto de formação que tem como objetivo formar um professor profissional e reflexivo, promotor de um ensino de qualidade. O EE vai, por si próprio, formando-se num docente reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo e funções docentes, como as funções letivas, de organização e gestão, investigativas e cooperativas (Matos 2011)²¹.

Há que referir que a realização deste EP decorre na Escola Secundária Augusto Gomes, através da renovação de um protocolo entre a FADEUP e esta escola. O meu núcleo de estágio é constituído por mim, Miguel Silva, pelo João Mendes e, por último, pelo Licurgo Figueiredo, sob orientação do professor José Mário Cachada (professor orientador) e da professora Camila Vasconcelos (professora cooperante).

Todo um conjunto de situações e imprevisibilidades que envolve o EP foi posto em prática com a minha lecionação ao 10º H, turma constituída por 25 alunos, que representam todo o percurso do meu processo de ensino-aprendizagem.

Realização da prática profissional

Pretende-se com o EP que exista a adoção de uma postura reflexiva em atividades letivas e não letivas, apelando a hábitos de investigação e ao desenvolvimento de competências, tendo por base a interação da escola com a comunidade, proporcionando assim um desempenho pró-ativo da função docente no futuro adequada aos desafios que a escola hoje apresenta e exige.

Nesta área retratarei todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, enumerando as dificuldades, estratégias e inquietudes que me acompanharam ao longo do EP. Vou assim abordar todas estas fases e retrata-las através de uma atitude reflexiva sobre as estratégias de intervenção e sobre a orientação dos objetivos pedagógicos.

Quando se inicia este percurso, antes de sequer pensarmos no momento em que poderemos aplicar os nossos conhecimentos, devemos estar cientes da necessidade de ter uma ideia sustentada do que é o ensino, da escola e dos alunos, tendo sempre em atenção a adequação ao contexto onde estes fatores serão apresentados.

As incertezas sobre o modo de funcionamento desta nova realidade acompanharam-me desde o dia em que me apercebi da responsabilidade a que estaria sujeito, nesta panóplia de variantes e conceitos que o ensino-aprendizagem engloba.

Tendo por base esta premissa percebi rapidamente que existe um grande fosso entre o que pretendemos concretizar e o que de facto é possível realizar, sendo todo o percurso muito

²¹ *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.

limitado a diversos níveis: as barreiras que cada contexto escolar impõe (como por exemplo: o material escolar disponível, as infraestruturas existentes, a predisposição dos alunos para a aula de EF, a organização da escola) criam uma enorme divergência entre o que está previsto nos programas elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência e o que de facto se verifica.

Segundo Bento (2003, p. 8), planeamento “significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina” existindo uma estreita relação entre a didática e respetivos programas, tendo sempre em atenção o sucesso do aluno.

No que diz respeito ao **Planeamento anual**, é de referir que este processo de passagem das normas estabelecidas a nível nacional para um plano anual ao nível escolar foi elaborado pelo grupo de EF, estando incluídos os conteúdos programáticos a lecionar em cada ciclo de estudos.

O **Modelo de Estrutura do Conhecimento** (MEC) de Vickers (1990) torna-se uma ferramenta ideal para dar a conhecer as bases do ensino de determinada modalidade. No que concerne às **Unidades Temáticas** (UT), integradas no módulo 4 do MEC, estas surgem num nível intermédio do planeamento. Por último surge o planeamento ao nível da aula, **Plano de aula**, estando a elaboração das UT relacionada com uma eficaz adequação dos conteúdos estipulados às necessidades dos alunos no desenvolvimento dos mesmos para um eficaz ensino-aprendizagem, através da avaliação diagnóstica.

Considero fundamental que o professor consiga coordenar todo o processo de planeamento, tendo em atenção os conteúdos, objetivos e métodos de ensino-aprendizagem, seguindo as diretrizes a nível nacional e consequente aplicação ao contexto em que a escola vigora.

A fase de realização do EP surge assim como o momento mais próximo da realidade da profissão docente, sendo esta vivenciada de forma progressiva e com a ajuda essencial da PC que acompanhou de perto todo este meu processo de adaptação a esta nova realidade.

Nestas fases inerentes às funções do professor tive por base as dimensões didáticas a que este está sujeito: a gestão (regras e rotinas), a disciplina (controlo da turma), clima de aprendizagem e instrução (feedback). Nesta perspetiva, como refere Nóvoa (1992), é importante que os professores se assumam como produtores da “sua” profissão, passando a sua formação pela exploração, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e pela reflexão crítica sobre a sua utilização.

De todas as competências do professor, embora considere “Saber comunicar e instruir” fundamental, senti que fui evoluindo de forma significativa ao longo do ano e rapidamente me apercebi que os erros maioritariamente retratados na literatura por diversos autores sobre os professores inexperientes no processo de informação também me afetavam.

Como a instrução tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para comunicar de forma efetiva, torna-se assim essencial a sua utilização de forma eficaz.

Relativamente ao processo de instrução, o feedback foi uma das minhas maiores dificuldades, estando este quase sempre relacionado com o momento oportuno para uma eventual intervenção. Julgo que não é possível adquirir esta capacidade num ano de prática. No meu entender é necessária experiência na função para podermos começar a ser eficazes neste processo.

Dando seguimento às várias funções de que o professor deve ser portador, a gestão assume-se também como um ponto-chave para um correto processo de lecionação. A gestão engloba assim várias tarefas, como por exemplo: gestão do tempo de aula, as condições materiais e espaciais e a gestão sobre a turma (formação de equipas, distribuição de funções, rápidas transições entre tarefas e criação de regras e rotinas), devendo assim estes elementos fundamentais serem dominados pelo estudante-estagiário.

Sendo o **Controlo da turma** uma primeira dificuldade imposta à aula de EF, desde o primeiro dia de aulas tentei garantir o controlo da turma e a disciplina, através da aquisição e desenvolvimento do conceito de autoridade pedagógica.

A manutenção da disciplina torna-se a principal preocupação, sendo um alicerce para o sucesso e cumprimento dos objetivos da aula.

Comportamentos de instabilidade foram notórios ao longo do ano letivo, tendo-se intensificado quando se começou a verificar a criação de subgrupos dentro da própria turma.

Estas situações de conflito tinham que ser resolvidas por mim, adotando eu uma atitude imediata sobre cada comportamento menos correto, quase sempre através do diálogo.

Foi num momento de reflexão sobre esta temática e na procura de um leque de soluções tanto de prevenção como de solução para comportamentos de indisciplina que surgiu o propósito do meu estudo. Perceber como professores experientes e inexperientes reagem a situações problema, tal como as que me sucederam, ou mais graves, desenvolvendo ao mesmo tempo elementos que favorecessem o controlo da turma. Assim como identificar quais as estratégias que usam para controlar e evitar os comportamentos inapropriados.

Uma das minhas grandes preocupações em todas as aulas era criar um bom clima de aprendizagem, pois tal mostra-se diretamente relacionado com a eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

De modo a motivar a turma para a aula seguinte, tornando-a mais unida, já que se tratava de um 10º ano de escolaridade com alunos provenientes de várias escolas e cuja maioria inicialmente não se conhecia, e de forma a dar por encerrada a aula foi criado um grito de turma.

A tarefa de avaliação ao longo deste ano de novas experiências mereceu sempre muito empenho, debate e, acima de tudo, reflexão. O facto de a avaliação estar relacionada com a atribuição de um juízo de valor, estando sujeita a uma interpretação de vários desempenhos ao longo de determinado espaço de tempo, faz com que esta se torne uma tarefa minuciosa e árdua, pois exige um enorme preciosismo e profissionalismo da parte do professor, sendo portanto uma tarefa de grande responsabilidade.

Todas as atividades propostas iam ao encontro do Projeto Educativo de Escola, cujo “lema” denominava-se: *Tudo é currículo*, sendo este constituído pelo Projeto Curricular de Escola: *Aprender... Juntos* e pelo Plano de Atividades: *Construir... Juntos*, de modo a existir uma interligação com os projetos disciplinares e transdisciplinares vigentes na escola.

De modo a aproximar os alunos da escola e especialmente da EF, o grupo promoveu diversas atividades em que pretendia, acima de tudo, promover o gosto pelo exercício físico e hábitos de vida saudáveis. Estas atividades propostas foram condicionadas pelas obras de remodelação da escola, tendo sido muitas vezes realizadas noutros locais para garantir o cumprimento do projeto estabelecido.

O desenvolvimento profissional engloba vivências e consecutivos momentos de reflexão e investigação. É chegado o momento de assumir um papel ativo, de presenciar e expor as nossas capacidades e potencialidades, de forma a promover o próprio desenvolvimento profissional.

Através do presente estudo de **investigação-ação**, “Perceção e ação sobre comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física na ótica de Professores Inexperientes e Professores Experientes”, podemos concluir que os **comportamentos percebidos como de indisciplina** manifestam-se de maneira semelhante quer a nível **coletivo** quer a nível **individual** e passam pela desobediência, perturbação, desrespeito, distração, agressão física e verbal a professores e alunos.

No que respeita às **fases e momentos da aula** em que estes são mais propícios de ocorrerem foram destacadas principalmente as fases fundamental e inicial e, quanto aos momentos da aula, a espera, instrução/demonstração e transições.

Relativamente ao reconhecimento **dos comportamentos de indisciplina como graves e muito graves**, os Professores Inexperientes (PI) e Professores Experientes (PE) identificaram a agressão física e verbal perante professores e colegas e o *bullying* como os mais graves. No que respeita aos comportamentos menos graves, ambos os grupos referiram as distrações e a danificação do material.

Quanto às **estratégias de intervenção em situações de indisciplina graves**, considera-se fundamental intervir de imediato, atuando de acordo com a situação e mantendo um tom de voz calmo, sendo as mais eficazes no combate à indisciplina: a privação de uma atividade apreciada pelo aluno, o seu afastamento do grupo de afetividade, convidar o aluno a sentar-se até se acalmar, dialogar individualmente com ele percebendo a causa de tal comportamento e enviar o aluno para o gabinete do aluno.

Como **estratégias preventivas para garantir um controlo eficaz da turma**, sugere-se a existência de regras e rotinas desde a primeira aula, o conhecimento individual de cada aluno, evitar tempos de espera prolongados e distribuir tarefas pelos alunos em momentos de espera.

Foi perceptível que a experiência e as vivências de casos de indisciplina proporcionam maior à-vontade na atuação e prevenção dos PE, dotando-os de um maior leque de estratégias

do que os PI. Os PE mostraram-se também menos tolerantes relativamente a comportamentos de indisciplina do que os PI, recorrendo os primeiros mais à via legal do que os segundos.

Este estudo evidencia a importância da compreensão do fenómeno da indisciplina nas aulas de EF, mostrando não só a perceção dos professores sobre a mesma como a sua intervenção, quer na sua prevenção quer na sua resolução. Contudo, após a análise dos dados, encontrei algumas limitações, já que o facto de todos os inquiridos lecionarem num contexto escolar semelhante torna o conteúdo de algumas questões redundante.

A partilha dos conhecimentos e experiências de todos os intervenientes foi preciosa para perceber todas as estratégias aqui referenciadas. Os conhecimentos retirados deste estudo modelarão por certo a minha atuação enquanto futuro docente sobre este fenómeno, encontrando-me eu, neste momento, mais alerta e preparado para eventuais situações de indisciplina que possam vir a surgir nas minhas aulas.

Conclusão e perspetivas para o futuro

Este ano permitiu-me adotar uma postura mais segura relativamente à minha competência enquanto docente, concedendo-me capacidades, técnicas, métodos, habilidades e estratégias que se tornaram indispensáveis para o meu “ser” enquanto professor de EF.

O tempo despendido em cada aula, na reflexão da mesma, em cada observação das aulas dos restantes elementos do núcleo de estágio ou na elaboração de documentos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem nunca foi, em tempo algum, considerado perdido.

Durante este ano tentei perceber a real importância que um professor e ser esse professor, neste caso de EF, detém na vida escolar. Não queria, nem quero, ser um mero transmissor de conhecimentos. Quero estabelecer elos de ligação, não me refiro a fazer amizade com os meus alunos, refiro-me sim a ser um modelo, um exemplo, alguém com quem os alunos se possam identificar e comunicar ao longo de todo o processo de ensino.

Ao nível das expectativas para o futuro e tendo noção do momento conturbado que o nosso país atravessa, bem como o sistema de ensino, deparo-me com alguma dificuldade em saber quando poderei continuar a evoluir como docente e colocar em prática todos os ensinamentos adquiridos até então. Mesmo assim, com estas adversidades tanto a curto como a longo prazo, tentarei investir na minha formação tanto ao nível docente na área de EF como ao nível de técnico desportivo.

Revivendo todo este longo ano, sendo tudo o que aprendi na ESAG tão significativa e marcante, fico ainda mais ansioso para ingressar nesta profissão. Sabendo que muito ainda me falta aprender, considero que adquiri as bases necessárias para investir e progredir nesta profissão.

8. Anexos

Anexo A - Versão final do guião da entrevista

Escola Secundária Augusto Gomes



Integrado no âmbito do Estágio Profissional do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP, esta entrevista remete para o estudo intitulado *“Perceção e ação sobre comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física na ótica de Professores Inexperientes e Professores Experientes”*.

Pretende-se com este estudo perceber as diferentes perceções, reações e estratégias de intervenção para comportamentos de indisciplina nas suas aulas.

Para o efeito garante-se o anonimato e confidencialidade da informação concedida.

Gostaria que esta entrevista fosse gravada em registo áudio, para poder reproduzir de forma mais fiel as suas declarações.

Grato pela sua colaboração.

Deste modo, gostaria que respondesse às seguintes questões, sabendo que ao longo desta entrevista, não existem respostas certas ou erradas.

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

1.2. Individual?

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

3.2. Menos graves?

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

Anexo B - Transcrições das entrevistas

PI1

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: Quando por exemplo na realização de uma determinada tarefa, um grupo de alunos está completamente desmotivado, levando à saturação e distração dos mesmos. Ou quando num mesmo grupo todos os alunos são perturbadores.

1.2. Individual?

R: Quando um aluno não quer colaborar nas tarefas da aula, ou até mesmo quando um aluno está mais agitado. Quando um aluno recusa uma “ordem” do professor ou não cumpre as regras definidas.

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: Sobretudo na fase inicial e fundamental da aula. Em termos de momentos, principalmente na gestão e nos tempos de espera.

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

R: Quando um aluno falta ao respeito ao professor. Retenho por exemplo uma situação numa das minhas aulas entre dois alunos, um não gostou da brincadeira do outro e desataram à pancada.

3.2. Menos graves?

R: Quando um aluno se recusa a realizar o exercício proposto, ou por exemplo quando está a bater a bola no chão enquanto o professor está a explicar a tarefa (daí a importância das rotinas).

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

R: Todas as estratégias utilizadas dependem da situação específica e dos alunos envolvidos. O principal é tomar uma decisão rapidamente e intervir na hora do acontecimento de uma forma

firme sobre os alunos. A privação da atividade que mais gostam de fazer na aula é uma estratégia que exige que conheçamos bem os nossos alunos, para alguns alunos ficar impedido de participar no momento do jogo/competição será realmente uma punição outros até agradecem! Nesse caso a estratégia passa não por o privar da atividade, mas por o afastar o aluno do grupo onde se sente confortável, retira-lo da sua equipa, por exemplo por um rapaz a jogar num grupo de meninas e vice-versa. Nas aulas os momentos de jogo levam por vezes a discussões acesas entre os elementos mais competitivos, nestas situações parei o jogo de imediato, e convidei os alunos a sentarem-se no sentido de acalmar os ânimos e se refletir sobre as atitudes inapropriadas que foram adotadas, desta forma os alunos só poderiam voltar ao jogo quando dispostos ao cumprimento das regras de conduta definidas no início do ano. Também houve uma situação em que os alunos que não realizaram aula de natação, enquanto assistiam a aula no espaço do balneário, mexeram em “tom de brincadeira” nos pertences dos colegas em aula. Nesta situação uma reflexão do comportamento com toda a turma ajudou os alunos a compreenderem o erro.

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: Primeiro de tudo, é muito importante conhecer os nossos alunos e prever / antever o que poderá acontecer em determinadas situações. Neste sentido é muito importante pensar e planear em todos os princípios de gestão e organização (desde a sequência de exercícios, à colocação dos alunos no espaço de aula, à distribuição e manipulação do material). A primeira estratégia que adotava era a antecipação, o planeamento da minha aula. Outra estratégia não menos importante é a criação de regras e o fazer cumprir das mesmas. É muito importante que os alunos percebam que não podem fazer o que lhes apetece. Gostaria de referir que no caso dos meus alunos mais “problemáticos” optava sempre por responsabilizá-los por determinadas tarefas, e também por incentivar bastante estes alunos sempre que demonstravam comportamentos corretos. No decorrer das aulas tentei perceber e identificar quais as tarefas mais motivantes para os meus alunos, quais as tarefas que os deixavam concentrados e empenhados o máximo de tempo possível. Pois como sabemos, se os alunos não estão motivados e empenhados no exercício certamente que irão ter comportamentos disruptivos. No meu entendimento, é importante que a aula seja bem organizada, que exista uma boa colocação e rotação dos alunos, uma correta distribuição do material, que a sequência dos exercícios seja coerente, tudo isto tem que ser muito bem previsto. Outro aspeto igualmente importante é a tomada de decisão. O professor deve ter uma boa capacidade de tomar decisões no momento, porque por mais que a aula tenha sido pensada, existem muitas outras coisas para além de um planeamento. A tomada de decisão é sem dúvida fundamental. No entanto, o professor deve ter muita atenção às decisões que toma. Acredito que a conquista dos alunos é também uma boa estratégia.

PI2

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: A Disciplina trata-se de um elemento fundamental para o desenvolvimento apropriado da relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo instituídas as normas de conduta e rotinas. Um comportamento de indisciplina é um comportamento desviante e fora da tarefa. Portanto, um problema de falta de disciplina coletivo é quando um determinado grupo de alunos inicia em comportamentos inapropriados (como referi anteriormente, que não vai ao encontro dos objetivos da tarefa e que não cumpre com as regras instituídas).

1.2. Individual?

R: Penso que a resposta à questão anterior já responde a esta, mas em vez de ser um grupo de alunos é somente um aluno.

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: Na minha opinião, os momentos propícios para a ocorrência de comportamentos de falta de disciplina são os de instrução e de espera. Nos momentos de instrução, o professor tem de se consciencializar que os alunos não conseguem ficar muito tempo em silêncio e focados na apresentação da tarefa. Quando os professores despendem demasiado tempo, os alunos começam a dispersar e iniciam estes comportamentos disruptivos. O outro momento que também é costume haver comportamentos de falta de disciplina é o momento em que o aluno está em espera (principalmente se tiver um tempo de duração elevado).

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

R: Agressões físicas e/ou verbais que coloquem em causa a integridade física e mental dos alunos e até de professores;

3.2. Menos graves?

R: Conversas paralelas em momentos de instrução (desde que não seja costume); alguma “brincadeira” entre alunos durante uma situação de aprendizagem.

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

R: Este ano tive uma turma que não apresentava grandes problemas a nível de falta de disciplina. Portanto, os problemas evidenciados eram, basicamente, menos graves. Bastava uma simples chamada de atenção ou em casos mais graves mandar sentar o aluno durante x tempo. Esta estratégia de mandar sentar o aluno utilizava esporadicamente, pois não a queria banalizar. Gostaria de realçar que mandar sentar um aluno que não goste de fazer a aula de EF é um “favor” que lhe fazemos. Portanto, devemos ter a perfeita consciência a quem aplicámos este “castigo”.

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: A melhor forma de garantir um controlo eficaz da turma é planejar estas questões da disciplina. Procurar antever os problemas e propor várias soluções. Se, mesmo assim, ocorrerem é obrigatório agir em conformidade e nunca deixar passar impune (“fechar os olhos”), se não os alunos podem pensar que afinal o professor permite tais comportamentos e origina-se uma situação de difícil resolução.

PI3

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: Um comportamento de indisciplina coletiva é um conjunto de comportamentos desencadeados em grupo, que constituem uma transgressão às regras comportamentais designadas, e que prejudicam as condições de aprendizagem dos alunos.

1.2. Individual?

R: Um comportamento de indisciplina individual é um comportamento ou conjunto de comportamentos individuais, que constituem uma transgressão às regras comportamentais designadas, e que prejudicam as condições de aprendizagem da mesma e/ou dos restantes alunos.

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: Julgo que a fase inicial será a mais propícia para este tipo de comportamentos, porque é nesta fase que se deve demarcar uma mudança comportamental associada à perceção do enquadramento no momento de aula.

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

R: Agressão, insulto, desrespeito pelo material da escola.

3.2. Menos graves?

R: Conversas paralelas esporádicas.

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

R: Manter o aluno apartado com uma tarefa diferenciada dos restantes; Privação de algo que estima – multa; Medidas corretivas – gabinete disciplinar

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: Uma regra que julgo ser fundamental é a de impedir que os alunos falem ao mesmo tempo que o professor. Assim, calo-me sempre que isso acontece, e espero que os mesmos se apercebam do comportamento errado e o assumam. Em último caso, utilizo uma chamada de atenção neste momentos.

Quando os comportamentos são desajustados durante a atividade, paro a exercitação imediatamente e, em função da atividade e do tipo de comportamento observado, adequo a estratégia fazendo pequenas alterações à atividade ou chamando a atenção aos alunos.

PI4

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: Desinteresse pelas atividades propostas, perturbando a capacidade de atenção dos colegas. Agressão verbal/física a colegas/professor. Comportamento que afete negativamente a prestação dos colegas.

1.2. Individual?

R: Desrespeito por colegas/professor, agressão verbal e física, desinteresse pelas atividades propostas.

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: Na fase fundamental, em particular na transição de um exercício para o outro.

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

R: Agressão verbal e física ao professor, colegas ou a outros elementos pertencentes a este processo.

3.2. Menos graves?

R: Desinteresse momentâneo pelas atividades propostas (desatenção).

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

R: Intervir prontamente, repreender o indivíduo e subsequentemente utilizar a reflexão para o auxiliar a repensar as suas ações.

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: Delinear claramente as regras necessárias para o bom funcionamento da aula. Este é um processo que começa desde o 1º dia, o qual deve servir para conhecer os alunos e partilhar com estes as ditas normativas. Esta “cultura” deve ser partilhada por todos os elementos da turma e não imposta. Pode-se promover uma discussão com os alunos sobre o que são comportamentos apropriados, orientando-a na direção que almejamos. Mais do que transmitir verbalmente as regras, esta é uma dinâmica que se concretiza no âmbito das ações.

Para estimular a consciencialização, deve-se criar momentos para se refletir sobre as ações e decisões tomadas e intervir, no sentido de fazer cumprir as ditas regras e entranhá-las na conduta dos indivíduos.

PE1

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiencia de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: *Considero um comportamento de indisciplina a nível coletivo quando não correspondem à tarefa, isto é, quando não estão a obedecer à tarefa e quando há muita desorganização. Muitas vezes é visualmente, muitas vezes é até em termos visuais, isto é, quando os alunos não se organizam, não se estão a organizar de acordo com a orgânica, a organização visual ou de movimentos que é pedido em termos de exercícios, isso é uma das razões que eu acho que começa a haver indisciplina, começa a haver desobediência em relação àquilo que foi pedido. Depois também vejo em termos de expressões faciais: alunos que não estão orientados, que não estão a visualizar aquilo que devem estar a visualizar, quando não estão a orientar o seu olhar para a tarefa. E depois tudo o que vem a seguir, que é eventualmente risos, movimentos completamente díspares, movimentos que desorganizam o exercício em termos de deslocamento.*

1.2. Individual?

R: *Considero grave um aluno ser mal educado com o professor, responder de uma forma rancorosa, recusar-se determinantemente, de uma forma agressiva ou de uma forma de confronto, de uma forma persistente a fazer uma atividade. Portanto, isto diretamente com o professor. Depois considero também grave tudo o que seja desrespeito para com os colegas e, às vezes, ele até pode estar a fazer o exercício de uma forma organizada e uma tarefa de uma forma bem feita, mas se há ali um contexto de gozo, de desrespeito para com colegas que estão a fazer menos bem ou que eles não gostem ou que querem baixar a autoestima ou qualquer coisa para mim também é muito grave. E depois tudo aquilo que um aluno sozinho faz apenas e só para estragar o que se está a fazer.*

Estão a fazer um exercício, eu explico um exercício, não ouvem ou não querem ouvir, depois querem chamar a atenção e então fazem tudo ao contrário, para parar tudo, para parar o exercício.

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propicio(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: *Depende das idades, depende das escolas. De uma forma geral, em cada escola tenho tido questões diferentes. São miúdos diferentes, são formas de estar diferentes, as idades também*

são diferentes, portanto às vezes as coisas não são assim tão lineares, não são iguais em todas as escolas. Podem ser semelhantes. Em relação à aula dividida em inicial, fundamental e final, eu sinto que muitas vezes a indisciplina vem mais no início, na parte inicial, quando eles vêm muito agitados. Por exemplo, quando a aula é no final do dia, quando a aula é a seguir ao almoço e eles depois do almoço tiveram uns 45-90 minutos que não fizeram nada, portanto foram para o recreio ou adormeceram ou estiveram na conversa e vêm agitadosíssimos, vêm completamente desordenados da escola, não vieram de um lugar onde estavam organizados. Ou então quando vêm de um teste escrito, onde estiveram muito tensos e depois vêm a precisar muito de liberdade, e às vezes a aula de EF não tem muita liberdade em termos do que eles querem fazer. Depois o final dos períodos. A mudança de clima. A Primavera é uma fase complicada, por muitas razões, pelas questões hormonais, pelas questões de idade, por muita coisa. Ali também se nota a maneira como eles vêm na parte inicial da aula. Na parte inicial noto isso. Noto isso também sempre que eles ainda não estão habituados à orgânica do professor. Na parte fundamental não é muito frequente eu ter indisciplina nessa altura, porque eu já tenho que ter a turma controlada nessa altura, se não conseguir tê-la então é porque são miúdos mais complicados e estou sempre em controlo exagerado, isto é, aí não lhes dou liberdade nenhuma. Ou seja, são miúdos que não aceitaram as regras ou provavelmente ainda está no início, ainda estamos para aí no primeiro período e quase nem considero que seja a parte fundamental, porque ainda não consegui estar na parte fundamental. Na parte final, às vezes acontece quando já estão cansados do que estão a fazer, quando é uma tarefa que não gostam.

Quanto aos momentos da aula, a demonstração é dos mais complicados. Quando estamos a explicar alguma coisa com alguma calma e se são tarefas pelas quais eles não são assim muito apaixonados, há sempre burburinho e sempre distrações.

Portanto, na instrução é um momento em que muitas vezes há necessidade de mandar calar, de pedir para serem mais disciplinados.

No momento de gestão, se eu tiver um bom plano de aula, uma boa orgânica da aula e se tiver um ritmo adequado não tenho problemas de indisciplina.

A espera complica com alguns alunos. Empenho motor tem um bocado a ver com o prazer na tarefa. Quer dizer, se eles gostam muito do que estão a fazer há menos indisciplina. E o principal é as transições, a mudança de exercícios. Eu tenho sentido, por exemplo manda-se parar o exercício, vamos mudar de exercício, até pode ser o mesmo exercício, mas mudar alguma questão naquele exercício, e há miúdos que não conseguem parar. Não conseguem. Aproveitam logo, 'é agora que eu pego na bola e a lanço ao cesto', 'é agora que eu vou dar o chute que não consegui dar', 'é agora que eu vou pegar na corda e dar um nó na perna do colega que ninguém está a ver', eles sentem que aqueles momentos são momentos de liberdade, e não são, e demoram muito a parar também.

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

***R:** Agressão física, agressão verbal quando implica danos, aquilo que eles dizem muitas vezes é quase como se fosse uma agressão física, são danos, danificam a autoestima e a imagem dos colegas e das pessoas. Quando isso é com um aluno ou com um professor, ou com um funcionário, etc.*

3.2. Menos graves?

***R:** Os menos graves são aqueles que percebo que são hábitos da vida deles, que não provoquem danos físicos nem morais a outrem, aos que os rodeiam, incluindo funcionários, professores e colegas e que sinto que aquilo é um hábito muito comum, isto é, são casos de indisciplina graves que eu tenho que corrigir para eles melhorarem, mas são menos graves de comparativamente com aqueles que eu disse antes.*

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

***R:** Quando vou para uma aula vou preparada para alguns imprevistos, pode acontecer alguma coisa e eu tenho que estar preparada. Mas quando uma dessas coisas acontece eu sinto que liguei ali qualquer coisa e que há aquilo que eu gostaria de fazer e depois há aquilo que eu devo fazer. Há logo ali um trabalho e um esforço interior: 'o que é que eu vou fazer agora que é adequado?'. Que não piore, que não faça o aluno perder ainda mais a cabeça, mas que perceba que aquilo é grave, e muitas vezes é aproximar-me, tentar manter um tom de voz não muito agressivo, mas dizer que não é correto e dizer que tem falta disciplinar e seguir todos os trâmites que devem ser seguidos para as faltas disciplinares numa escola. Normalmente é mandar o aluno sair da sala com uma tarefa para fazer, chamar o funcionário e o aluno vai para o gabinete do aluno. Depois há algo que para mim é essencial, é que ele depois tem que ir falar comigo. Que ele vá para o gabinete do aluno, se não há gabinete do aluno, por exemplo, se é um horário, como é no desporto escolar, em que não tenho nenhum sítio para onde o mandar, manda-se para o balneário para se vestir e ele tem que voltar para falar comigo. Quando eles se retêm logo ali na altura, no momento não querem sair, eu procuro mostrar-lhes que não há problema, não vou complicar-lhes a vida, não vou castigá-los para sempre. Mas faço-os ver que cometeram um erro e que têm de ter uma punição, mesmo que já esteja perdoado.*

Eu procuro mostrar-lhes que: eles cometeram um erro, tiveram uma punição e agora vamos conversar, o que é que se há-de fazer, como é que deves corrigir-te. Muitas vezes, uma das coisas que aprendi há poucos anos, é, depois de eu dizer o que não foi correto, etc, o

moralismo digamos assim, é perguntar-mos o que é que eles acharam, se estivessem no meu lugar o que é que faziam. 'E se tu estivesse no meu lugar e visse uma pessoa a fazer o que tu fizeste, o que é que fazias? Se calhar fazias a mesma coisa que eu. Portanto, percebe que não é contra ti, é contra alguém que fez uma coisa errada'. E, uma das coisas que eu percebo também é, quando começamos a trabalhar com um aluno, logo no início, e ele faz uma coisa errada, é logo ali que temos de agir, não é 'ele fez isto, se repetir então é que eu vou fazer' ou 'se ele fizer uma coisa ainda pior então aí é que eu vou'. Não, é logo ali na primeira. Às vezes é um pormenorzinho, mas que eles depois nunca mais fazem. Foi ali que perceberam a margem. Não é 'olha não faças isso outra vez, que..', 'ai da próxima vez...'. Isso não.

Estou a lembrar-me de um há 9 ou 10 anos, numa escola de bairros socias, miúdos complicados. Era uma turma de SEF. Eram alunos de 1m80, eram adultos, miúdos fisicamente muito robustos, mas secos, não eram gordos, eram fortes E a bola foi para baixo da cadeira desse aluno que não estava a fazer a aula, e o colega foi lá tirar a bola na brincadeira e o colega na brincadeira guardou a bola, pôs os pés para não tirar a bola. E ele foi lá tirar a bola e o colega segurou, segurou e ele começou a não gostar. Começou a bater com o pé com mais força, o colega também a guardar a bola com mais força. Aquilo começou como uma brincadeira e às tantas já estavam ao pontapé. Quando dei por ela já estavam ao soco os dois. Pareciam dois galos. Assustador. Fiquei em estado de choque. Os dois ali, os colegas todos à volta, ninguém se queria aproximar, e eu aos gritos, a berrar 'parem com isso' e, de repente, lembrei-me lembrei-me do que o meu pai uma vez me disse. 'Tu vês duas pessoas, vês confusão, tu não te metas lá porque eles não te vêm e batem-te. E eu perguntei 'o que é que se faz?', e ele respondeu 'atira-se água, atira-se o que for possível'. Basta separarem-se que aquilo passa. Só que enquanto estão ali na ação ficam cegos. E eu via-os ali e eu 'não tenho água, não tenho areia, não tenho nada'. Fiquei a olhar para eles e há um momento em que um deles dá um empurrão maior e soco, soco, soco e pontapé, e quando houve ali um espaço de uns 50cm entre os dois, não faço ideia, eu empurrei um, para afastá-los. Estava ali à espera e para não magoar dei um empurrão a um e mal eles tiveram a uma distância de 1-2m, estavam furiosos, mas aquilo parou. E eu aí ganhei ânimo e disse 'acabou'. Olhava para um, olhava para outro, mas um parecia um bocadinho mais em fúria. E eu 'parou', 'já passou', 'sentem-se', 'calma', 'já passou', 'não quero mais isso'. Percebi que se fosse naquele momento dizer 'você comportaram-se mal' ainda era pior. Uma pessoa tem que acalmá-los, eles perderam a cabeça, mandei-os sentar os dois, estavam brancos, eu devia estar também branca, o meu coração parecia que sai pela boca. Acalmei-os e depois de conseguir acalmá-los em termos de emoção, quando eles já estavam a ouvir, porque eles não ouviam nada, e se eu ou alguém refilasse levava outra vez. Acalmaram ali um bocado e, com medo que eles os dois voltassem, pus os miúdos a fazer um exercício qualquer e fiquei ali com os dois, tremia por todos os lados e disse 'agora que se acalmaram, é assim vão ter os dois falta disciplinar. Não vos digo isto

para vos chatear, digo-vos porque isto é uma coisa que não pode acontecer numa aula'. Aí senti que eles já ouviram, mas senti também que há ali momentos em que não se sabe o que vai acontecer. Isto é tudo muito bonito, parece um exemplo que pode não evoluir, mas eles da maneira que estavam podiam ter batido em mim, em quem aparecesse. Senti que houve ali um sossego em afastar, o afastar foi mágico, eles sossegam, é uma coisa impressionante. Ao afastarem-se parece que houve ali um tempo para perceber o que estava a acontecer. E eles acalmaram-se, demorou uns 5-10min, e não os mandei embora porque fiquei com medo que se os mandasse embora para o gabinete, aquilo ia continuar. Então ficaram ali, sobre a minha supervisão. Sabe Deus o medo que tinha do que é que ia acontecer com os dois ou comigo, mas ficaram ali os dois. E aquilo acalmou. A verdade é que eles acalmaram, perceberam o que lhes aconteceu, pediram desculpa um ao outro.

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: *Ao longo da aula, as estratégias são muito de supervisão, isto é, eu estou ali, mando fazer os exercícios, quando sinto que estamos a começar a querer ficar indisciplinados, digamos assim, ultimamente tem sido: chamo o aluno, ele olha para mim, eu olho para ele, faço uma cara de interrogação, tipo 'como é?'. Eles já sabem, já conhecem a cara, já sabem que aquela cara quer dizer 'como é? Vais corrigir isso ou vou ter que me chatear?' e depois também vejo pela maneira como eles reagem se aquilo ficou por ali ou se eu tenho que estar mais atenta. E estou sempre a supervisionar. Às vezes, eles acham que eu sou exagerada, mas eu prefiro prevenir. Quando sinto que eles estão mais agitados, já estou a dizer 'atenção que eu hoje não quero confusão', 'atenção que hoje este exercício é complicado portanto é preciso estar muito atento' portanto também é outra das estratégias: 'este exercício agora exige mais trabalho, o exercício agora exige mais concentração, portanto vocês têm que estar muito concentrados para o fazerem direitinho'. Portanto são as regras que eles já devem saber e é o prevenir: antes do exercício 'atenção que este exercício é desta forma'. E depois também, às vezes quando eles não estão a produzir como deviam nos exercícios, aviso muitas vezes 'atenção! Vocês estão a ficar desconcentrados, estão a ficar mais cansados, é normal, estamos a acabar a aula, é normal estarem cansados, portanto atenção que a partir de agora se não tiverem o cuidado nem se concentrarem, vocês vão começar a estragar o que estavam a fazer até agora'. Portanto também os aviso nos momentos em que pode ser fulcral o descambarem ou o perceberem que estão a ficar cansados porque, muitas vezes, na parte final das aulas, há miúdos que começam a ficar mais indisciplinados por cansaço. E portanto eu chamo-os à atenção, ou mudo a função deles por exemplo, ou até mudo o exercício, ou mudo o que eles vão fazer. Altero ali às vezes alguma coisa quando vejo que é necessário.*

Eu nos últimos anos tenho-me habituado a pô-los sentados de uma forma ordenada, sentados em meia-lua, que é uma forma de eu decorar mais rapidamente os nomes, uma forma de lhes dar organização e de os obrigar a estar sentados ao lado de pessoas que não são as que eles escolhem..

E por isso é que, há pouco quando falávamos sobre as questões de os cansar no início, quando os alunos ainda não estão bem adaptados às minhas regras eu gosto de lhes fazer uma atividade mais intensa no início da aula para depois quando passo à instrução eles estejam mais serenos, mais calmos. Às vezes dá resultado.

Só que às vezes há exercícios que combinam bem com algumas turmas e tento às vezes fazer com outras turmas e não funciona. E eu tenho que ser logo rápida a mudar porque nem que lhes diga que estou a ver que o exercício não vai dar e que vamos fazer outro, mesmo que reconheça que fiz mal, que não foi bem escolhido, porque não adianta, pode também ser uma razão de indisciplina.

Eu tenho alunos que, sabendo que eles são indisciplinados por norma quando estão sem fazer nada, quando estão em situações de espera para exercício, às vezes dou-lhes um exercício agressivo. Porque tu quando estás à espera fazes flexões, fazes isto ou aquilo, pegas na bola, tens que ir tu arrumar isto, portanto dou-lhes sempre uma tarefa para estarem ocupados. Porque quando não estão ocupados estão logo a procurar conversas, a procurar ocupar-se.

Há uma coisa essencial, eles têm que saber que regras é que o professor tem e que regras é que são básicas para a organização e para haver uma certa disciplina e ordem na aula. Se nós não lhes dizemos, eles não sabem. E então dizemos 'isto está mal', e eles 'está mal? Mas eu não sabia'. Temos de dizer as regras todas no início e depois ir repetindo.

PE2

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: *Um comportamento de indisciplina coletivo, para mim, não existe ou é muito difícil de existir. Para tal, era necessário que os alunos estivessem organizados e fosse premeditado, pois teriam que ser todos os alunos da turma. Há turmas barulhentas, com alunos que não respeitam regras, dizem palavrões sem se importarem com as consequências. Mas o facto de serem todos os alunos e não respeitarem a autoridade do professor, só vejo possível, por inexperiência do professor ou inabilidade.*

1.2. Individual?

R: *Um comportamento de indisciplina individual é aquele em que um aluno nas suas atitudes não respeita as regras de conduta ou regulamento interno. Normalmente quando o aluno não respeita o professor ou os colegas, através de ações tais como intervir sem autorização, utilizar linguagem insultuosa, atos desadequados, não seguir as recomendações ou orientações do professor, não cumprir uma tarefa, não levar sistematicamente material para a aula, chegar constantemente atrasado, etc..*

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: *Não consigo identificar por fases da aula, mas se considerar os momentos mais propícios para a ocorrência destes comportamentos, considerava a espera e instrução, principalmente se forem longos*

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

R: *Comportamentos que considero muito graves são insultos e violência física.*

3.2. Menos graves?

R: *Não esperar pelo seu momento de intervir, estar distraído, brincar (desde de que não sejam sistemáticos).*

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

R: *Conversar com o aluno ou os alunos de forma a inteirar-me se eles têm consciência que os seus comportamentos são desadequados e fora do contexto aula, para que não voltem a acontecer. Exigir um pedido de desculpa. No caso de o aluno não o fazer sancioná-lo de outra forma, como separá-lo da turma, fazendo-o sentar, encaminhá-lo para o gabinete do aluno, informar o diretor de turma e os pais da situação. Por vezes, confrontar ou analisar a situação com toda a turma também resolve.*

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: *Estar sempre atento, intervir imediatamente, manter os alunos ocupados e utilizar aulas motivadoras e diversificadas. Não tratar os alunos muito familiarmente; mostrar a sua autoridade sempre que necessário e nunca ignorar as más atitudes e elogiar as boas.*

PE3

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: É quando os alunos apresentam um comportamento de recusa perante o exercício, não fazem nada do que o professor pede. A gente diz “vamos fazer a aula!”, “vamos fazer isto!” e eles não fazem.

1.2. Individual?

R: É a falta de educação. Uma falta de educação com um colega ou com o professor.

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: É nos momentos de espera e de transições. No início da aula também, enquanto eles não estão organizados. E depois, às vezes, nas transições, nas transições de exercícios. E se tem muito tempo de espera a meio da aula. Se estamos a fazer um exercício com muito tempo de espera é logo propício a esses comportamentos.

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

R: Muito graves é agressão ao professor, de colegas e, sem ser agressão física, aquela agressão psicológica, aquele bullying. Este ano tive um caso de ter uma turma que durante o ano todo tratavam um outro colega como um igual. Chegou à altura do futebol e escolhiam as meninas todas, depois escolhiam os rapazes piores e deixavam aquele para o fim, só para o humilhar. E ele nem sequer era o pior, mas era de propósito para o humilhar. Por exemplo, estávamos a rodar, ia um à baliza e os outros estavam a rematar, mas o que estava à baliza ia sempre rodando e passando também. E houve uma situação em que um desses que era mais mal comportado, pediu à menina que estava à frente ‘deixa-me ser eu agora a rematar’ que era para mandar um estouro a esse que estava na baliza.

3.2. Menos graves?

R: Menos graves são aquelas coisas que advêm da aula mesmo. Por exemplo, se eles estão com bolas, é quase instintivo, eles têm aquela mania de dar um chute na bola, dar uma sapatada na bola. A gente tem sempre que repreender. E também o estragar o material, quer dizer não é estragar o material, é o pendurar-se nas tabelas. Não é certo que estraguem, mas podem estragar. E eu atendo que aquilo não seja de propósito, está mesmo a pedir, mas não podem.

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

R: Nos casos mais graves que tive fiz participação disciplinar ao diretor de turma. Não foi o caso deste porque foi mais agora no final do ano, e estava assim um bocado escondido e tinha apoio de muitos da turma. Aquilo acabou por passar naturalmente. Mas já tive casos de agressões a colegas. Pus o aluno na rua. Agora não se usa muito isso, nesta escola, mas eu já estive em escolas em que eles comportavam-se mal e vinham para a rua. A gente fazia a participação ao diretor de turma e nem iam para gabinete de aluno nem nada, vinham para a rua. Antigamente era assim. Vinham para a rua e fazia-se participação disciplinar. Já tive uma situação de uma aluna em que, não sei porquê, virou-se a mim, começou-me a responder e eu também lhe fiz a participação disciplinar, pu-la na rua e fiz a participação disciplinar.

A gente tem sempre a vontade, e quando somos mais novos, de entrar um bocado em confronto com eles, mas isso não funciona muito bem, porque é um pau de dois bicos, porque ele acaba sempre por se virar contra nós. No início se calhar houve alturas em que entrei um bocado no bate boca, mas agora aprendi que não. Às vezes é mais forte do que nós. Então se a gente vê uma injustiça ou se vê um aluno a ser mal educado connosco, a gente também se defende, mas não é boa ideia. Mais vale levar tudo em termos legais. Põe-se na rua, faz-se a participação, não se dá conversa. Não queres, sentas-te, vais para ali, porque quanto mais a gente entrar em conversa com eles, mais eles usam isso contra nós e corre-se o risco de cair no ridículo com eles. E isto é o pior que pode acontecer.

Outro caso foi há muitos anos, no segundo ano em que estava a trabalhar, em que os alunos não queriam participar na aula. Em todas as aulas tentava fazer coisas diferentes, e tentava fazer com que eles gostassem, mas eles não gostavam de nada. Eles nem às visitas de estudo gostavam de ir. Ao fim de muito tempo comecei a achar que era deles, que não era de mim. Por isso, 'pronto, não querem, não fazem. Paciência'. Depois dava a nota correspondente e não me chateava mais. Eles nem reagem à nota dada. Eram alunos desinteressados de tudo. Durante uns tempos tentei motivá-los, fazer coisas diferentes, levar materiais diferentes, mas não funcionou, paciência, a culpa não é nossa.

Já houve alturas em que numa reação de um comportamento qualquer, de uma falta de educação, de uma coisa qualquer, possa ter batido. Batido quer dizer, assim uma sapatada ou

assim, mas não é muito aconselhável. Mas já me aconteceu fazer isso e a gente também mede um bocado. Há alunos a quem podemos fazer, porque eles entendem que estão a fazer mal e, às vezes, mais vale isso do que estar a tirá-los da aula ou assim, porque eles gostam de estar a fazer Educação Física e, às vezes, é pior tirá-los da aula. Mas temos de ter muito cuidado porque isso hoje em dia é muito perigoso. Isso pode virar-se contra nós.

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: Eu acho que o mais eficaz para controlar a turma é ter uma aula muito bem planeada. Acho que isso é o mais eficaz. Se eles se apercebem que a gente está ali a dormir ou que não sabe bem o que vai fazer a seguir, para já criamos tempos de espera e criamos tempos mortos desnecessários e é aí que ocorrem os comportamentos mais graves. E se aquilo estiver tudo muito bem planeado, eles respeitam-nos mais e, ao mesmo tempo, a aula corre melhor. Já sabemos o que vamos dar a seguir, a aula é mais dinâmica, e não dá tanto tempo nem espaço para terem comportamentos de indisciplina.

Também lhes digo que quem manda ali sou eu. Falam todos mas no fim quem manda sou eu. Sou intransigente, ninguém entra no campo do mandar.

Eu acho que não há nenhuma regra. Para além dessa de termos tudo bem planeado e sabermos o que estamos a fazer, porque eles acabam por nos respeitar, não há nenhuma regra porque depende das turmas. Há turmas em que a gente entra de uma maneira, há outras turmas em que entramos doutra. Eu normalmente sou ríspida no início do ano, bastante, assim mais no início. E também uso um bocadinho o desprezo ‘não queres fazer, não fazes. Não tem mal’. Mas depois eles vêm as notas do primeiro período e, no segundo, já vêm com outra atitude. Porque quando eles são mais pequeninos nós podemos até estar ali com outras estratégias, mas no secundário não querem, não fazem, e depois têm a nota correspondente e sai mal para eles. Por isso não uso assim outra que não seja essa. Dou as regras no início, faço o que tenho a fazer e eles acabam por entrar, a maior parte acaba por entrar.

Outra estratégia é quando estamos a explicar alguma coisa os alunos estarem sempre à nossa frente, nunca deixar nenhum aluno para trás, e mandá-los sentar quando queremos explicar uma coisa importante, porque eles sentados dá menos azo a que eles se distraiam, nós conseguimos vê-los melhor e controlá-los melhor e eles não têm tanto espaço para se distrair, para estar nas costas do outro. E também quando estão com bolas, quer estejam em pé ou sentados, têm que estar sempre com a bola debaixo do braço, nada de estarmos a explicar e eles estarem a driblar a bola ou estarem a passar a bola. As bolas têm de estar paradas, e não é paradas no chão porque no chão é muito fácil eles darem um chuto, é debaixo do braço a bola. Nem sempre conseguimos, mas se lembrar-mos isso várias vezes chega uma altura em que eles já sabem e conseguem perceber.

PE4

Guião Entrevista

1 – Com base na sua experiência de lecionação, o que considera ser um comportamento de indisciplina:

1.1. Coletivo?

R: É quando a turma toda, um grande grupo de alunos têm uns problemas uns com os outros, falam alto, etc. Normalmente os comportamentos, na minha ótica, são mais individuais, 1 aluno, 2 alunos no máximo. Raramente tive uma situação com um grande grupo de alunos.

Não permitiria, mas acho mais difícil num grupo de alunos acontecer isso. Em todos estes anos não estou a ver nenhuma situação a nível coletivo. Às vezes, nalguma situação de jogo, uma equipa contra a outra e às vezes acontecem discussões no calor do jogo, etc, mas exemplificar um comportamento que ficasse, não me recordo.

1.2. Individual?

R: Individual vários, desde a linguagem utilizada por algum aluno, às vezes aquelas brincadeiras: os pontapés, às vezes no aquecimento eles gostam de brincar. Às vezes também já aconteceram agressões. Já aconteceu na minha aula haver uma agressão entre dois alunos. Também gozar outros colegas eu acho um comportamento de indisciplina, e eu sou muito firme nessas coisas. Quando vejo um aluno a ter uma atitude menos correta com algum colega, eu atuo rápido. Basicamente linguagem e agressões.

2- Qual(ais) a(s) fase(s) ou momento(s) da aula que considera mais propício(s) para a ocorrência desses comportamentos?

(Fases: inicial, fundamental, final. Momentos: instrução, gestão, espera, empenho motor, transições)

R: Eles podem acontecer em todas as fases. Eu acho que a fase onde aconteceu menos foi na fase final. Na fase final não me lembro de ter acontecido. Normalmente acontece na fase fundamental, às vezes em situações de jogo, situações pontuais aconteceram. Às vezes nos aquecimentos também já aconteceram, mas nas fases finais da aula não me lembro de ter acontecido.

Em momentos de instrução, que eu me lembre, nunca. Mais em momentos de espera. Por exemplo, na ginástica em que tens de controlar mais as situações de segurança, por vezes nas situações de espera, nas filas, acontecem esses comportamentos. E, às vezes, nas situações de exercício, às vezes no jogo.

3- Em termos de gravidade, dê exemplo(s) de comportamentos de indisciplina que considere:

3.1 Muito graves?

R: Muito graves são agressões, acho que é o extremo. Agressões físicas em primeiro lugar e depois verbais, acho que isso é o comportamento mais grave que pode acontecer.

3.2. Menos graves?

R: Um chute numa bola. Em termos de material, às vezes eles danificam, por vezes eu até acho que é sem querer, é aquela ânsia de chutar uma bola, às vezes uma raquete de badminton, etc que eles danificam acho que são os menos graves. Apesar que eu atuo sempre.

4- Tendo em atenção os casos vivenciados de indisciplina mais graves, quais as estratégias a que recorreu para os solucionar?

R: Atuei na hora. Já tive situações em que os alunos se agrediram mutuamente. Em primeiro lugar afastei-os e depois tive uma conversa individual com cada aluno. Tentei fazê-los ver que não era o comportamento mais correto, tentei acalmá-los. Nessa vez acho que nem atuei posteriormente porque eles acalmaram e eu vi que a situação ficou resolvida. Eles depois sentaram-se em cada lado. Optei por não os mandar para fora da aula. Ou seja, eles depois não fizeram a aula, pararam de a fazer e ficaram sentados. Depois no final voltei a ter nova conversa individual com cada um. Depois chamei-os à parte aos dois no fim e resolvi a situação. Que eu me lembre tive poucas situações.

Já tive alunos que tiveram palavras insultuosas dirigidas a mim. Não tolero isso. Acho que isso é o máximo da indisciplina. Aí a estratégia que usei foi falar com o aluno, parar a aula e levá-lo à direção, na altura. Era um aluno que tinha um comportamento muito grave, era repetido em vários ciclos e aconteceu na minha também. Uma situação em que ele estava constantemente a brincar, a gozar os colegas, a ter atitudes menos corretas, até que no final da aula ia mandá-lo sair da aula, ia enviá-lo para a sala do aluno (havia um gabinete do aluno), e ele reagiu mal, insultou-me. E, a partir desse momento, peguei nele, tive que o agarrar, e levei-o à direção. Foi mesmo no final da aula. A aula acabou logo ali. Foi uma situação grave. Depois vieram os pais, houve um processo disciplinar.

5 – Em termos de indisciplina, ao longo da aula, quais as estratégias que considera necessárias utilizar para garantir um controlo eficaz da turma?

R: Se nós tivermos as coisas bem organizadas, se eles não estiverem muito tempo em espera, se conseguirmos arranjar exercícios ao longo da aula em que a turma esteja em constante

exercitação, acho que é mais fácil elas não acontecerem. Teres sempre em atenção os alunos mais problemáticos. Imagina, fazes quatro equipas: tentar que eles não se defrontem, arranjar várias estratégias. Mas eu acho que é evitar ao máximo o período de espera, ser rigoroso também. Eles sentirem que tu és rigoroso. Quando eles fazem alguma atitude, tu ages na hora, porque se tu os deixas dar um chuto ou gozarem um colega e não atuas logo, depois eles vão repetir isso. Deves atuar sempre que acontece uma situação dessas. E sobretudo é isso. Se eles estiverem envolvidos na aula eu acho mais difícil isso acontecer.

Eu tenho aquelas rotinas: quando eles chegam o que é que devem fazer, sentam à espera do professor, têm x tempo para se equiparem e estarem ali, os aquecimentos. Ou seja, as rotinas são mais essas, é mais para a aula funcionar bem, e não só em termos de indisciplina. Eu não faço isso pela indisciplina, mas é para rentabilizar a aula. Eles já sabem o que é que vão fazer nos diferentes momentos da aula.

No início estabeleço as rotinas da aula, o que é que eles devem fazer nos diferentes momentos da aula, eles sabem, explico-lhes. E, por exemplo, outra estratégia é estar em constante movimento na aula, ou seja, se a aula está a ocorrer em dois espaços diferentes, eles sentirem que têm supervisão presente, ou seja, não os deixas um bocado à vontade. E eles rapidamente se apercebem como é que tu funcionas e rapidamente se apercebem como é que tu ages nas diferentes situações. Eu não tenho uma rotina por causa da indisciplina, é mais para rentabilizar a aula funcionar, e isso depois vai-se refletir na indisciplina também. Ao longo destes anos não tive muitos casos. Lembro-me dessa agressão, desse aluno, tive um ou outro, mas poucos casos de indisciplina grave. Depois tive algumas situações em que uns colegas gozam os outros, e eu aí atuo rápido. Digo que não volta a acontecer, repreensão verbal, e se for repetido, o segundo momento é ele nessa aula sentar-se, ou a aula toda ou parte da aula, o que eu achar mais conveniente.