

Práticas de Cidadania no Ensino Básico: Análise das percepções de professores/as-estagiários/as sobre indisciplina em aulas de Educação Física

Maria do Céu Ribeiro-Geraldes

ceug@ipb.pt

Ilda Freire-Ribeiro

ilda@ipb.pt

Telma Queirós

telma@ipb.pt

Escola Superior de Educação de Bragança

Resumo

Conscientes de que a indisciplina é uma temática largamente discutida no ensino básico actual, procurámos analisar as percepções de professores/as-estagiários/as em relação à indisciplina nas aulas de Educação Física. No presente estudo foram realizadas 20 entrevistas semi-estruturadas a professores/as-estagiários/as do 3.º ano da Licenciatura em Professores do Ensino Básico, Variante de Educação Física (EF) ministrada no Ensino Superior Público no distrito de Bragança. Ao nível do estudo empírico procedemos à análise de conteúdo dos dados referentes às respostas dos entrevistados.

Abstract

Conscious that indiscipline is a subject really discussed on the basic education, the purpose of this work was to analyse the perceptions of teachers-trainees about the indiscipline in Physical Education classes. The sample was constituted by twenty teachers-trainees of Physical Education (PE) from Public Higher submitted to a content analysis.

Introdução

Os desafios que a sociedade coloca e que a escola enfrenta são cada vez mais exigentes. Transformações sociais e políticas são evidentes, reflectindo um crescente pluralismo de culturas na sociedade, novas problemáticas e novos cenários sociais que apelam para mudanças educativas.

Face a estas transformações, emergiu no panorama educativo a necessidade de educar para a cidadania democrática, preparando o aluno para uma participação responsável na vida pública. A educação para a cidadania surge nos discursos políticos, aparecendo como uma dimensão transversal dos *curricula* e não temos dúvida que se poderá considerar como uma das prioridades do ensino básico (Freire-Ribeiro, 2003).

Por conseguinte, o público escolar também está a mudar; a dimensão inter/multicultural está cada vez mais presente, crescendo nas escolas uma heterogeneidade de alunos que carregam culturas, costumes e experiências muito próprias que os caracterizam e distinguem. Ou seja, a escola actual apresenta-se como um “mosaico” de culturas, ficando o/a docente com uma tarefa acrescida no que respeita à educação dos seus alunos. O/a docente deve sentir-se capaz de enfrentar esta realidade fazendo com que todos/as se sintam integrados/as no sistema, valorizando diferenças, gerindo conflitos, debatendo aspectos públicos, assegurando e respeitando a diversidade no sentido de uma maior justiça educativa.

Perante este enquadramento, é necessário enfrentar a cultura instalada, a resistência de mentalidades e comportamentos (quantas vezes passiva e transformada em plena adesão), o adquirido avesso a qualquer sentido crítico que dificulta a mudança.

Ora, aqui reside a pedra de toque, quando nos debruçamos sobre estas prioridades do ensino básico, sobre as suas orientações, quando nos questionamos acerca da formação de professores e se ela se adequa às prioridades e orientações estabelecidas, muitas questões se equacionam.

A escola enquanto estrutura social aberta a esta população é uma instância de formação de personalidades, de aquisição de saberes e competências concretizados num assumir de responsabilidades (Lima, 2001; Comissão Nacional de Educação (CNE), 2000; Wyman, 2000). É, portanto, um local óptimo para combater a indisciplina, muitas vezes resultante de assimetrias entre os diferentes grupos sociais e culturais, bem como de discriminações e desigualdades em função do sexo, raça, etnia e outras marcas acentuadas de diferença.

Neste âmbito, as actividades físicas e desportivas adquirem um importante lugar de relevo no processo formativo e educativo dos jovens no sentido de um enriquecimento de competências cívicas e culturais. Não esquecendo que a EF é um sistema cultural regido por normas e regras sociais (Bento, 1998), os alunos poderão adquirir aprendizagens de índole social e pessoal no sentido de uma educação que promova a compreensão, o respeito, a igualdade, a cooperação e outros valores morais e éticos importantes na sua formação enquanto futuros cidadãos (Condessa, 2003; Lei n.º 49/2005 - LBSE, artigo 51, ponto 2). Neste sentido, é necessário pugnar pela qualificação científico-pedagógica dos professores/as enquanto elementos que fomentam no aluno a sua capacidade de aprender e de estar na vida em sociedade. É, pois, necessário que o professor de Educação Física (PEF) aprenda e interaja com esta diversidade, de modo a tomar conhecimento das atitudes, comportamentos e situações que têm vindo a reforçar a indisciplina, agindo sobretudo no sentido da sua prevenção.

Com base nestas considerações prévias interessa-nos, pois, analisar as percepções de professores/as-estagiários/as em relação à indisciplina nas aulas de EF, uma

vez que esta área curricular apresenta especificidades muito próprias que, a seu tempo, apresentaremos.

1. Enquadramento Teórico

Actualmente têm-se vindo a verificar que os problemas de inadequação da teoria à prática, apesar da formação que se possa leccionar nas escolas de formação inicial, persistem, porque a imprevisibilidade dos acontecimentos, e também dos comportamentos, nas escolas e nas aulas, é enorme, devido a vários factores, de que se realçam a heterogeneidade das turmas, a motivação e a igual heterogeneidade de meios de onde provêm.

São várias as áreas mais problemáticas onde, sobretudo os/as futuros/as professores/as, aqui designados por professores/as-estagiários/as, sentem mais necessidades de formação: I - o controlo disciplinar; II - a condução das aulas; III - a motivação dos alunos; VI - o relacionamento com os alunos; V - a planificação das aulas e a VI - gestão da planificação (Ribeiro-Geraldes, 2005).

Loureiro (1997) considera mesmo que os problemas disciplinares são os que mais preocupam os professores em início de carreira. Segundo a autora estes problemas podem deixar traços marcantes que chegam, em certos casos, a ser traumáticos. Problemáticas que, se tivermos em conta os programas de formação inicial, quase não são abordadas, debilitando a formação, neste âmbito e contribuindo para acentuar o choque com a realidade, tal como Veenman (1984) o define. Assim sendo, é importante percepcionar o conceito de indisciplina de forma satisfatória para proporcionar, de algum modo, um enquadramento nesta problemática.

1.1. O conceito de indisciplina e seus factores

O termo indisciplina surge geralmente associado “com o de disciplina e tende a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 1998: 17).

Como tal, não é fácil dissociar estes termos de uma forte conotação com princípios reguladores na vida da organização escolar que, integrada na sociedade, os aproxima dos seus contextos e dos seus quadros de valores.

Considerando, a indisciplina, tal como a define Amado (2001: 179),

um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras (...) e no desrespeito das normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor

é nosso propósito prestar atenção ao modo como os diversos estudos correlacionam este incumprimento com alguns factores.

Amado (2001) refere, a partir da bibliografia nacional e internacional, um conjunto de factores a ter, necessariamente, em consideração na explicação do fenómeno da indisciplina. Faremos deles uma breve síntese: i) *de ordem social e política*, reflectindo interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas; ii) *de ordem familiar* em que os valores da família poderão ser diferentes dos valores da escola. Os estilos de autoridade também podem fazer a diferença, não devendo ser nem demasiado permissivo, nem demasiado autoritário; iii) *de ordem institucional formal* em que os espaços e os currículos poderão estar desajustados dos interesses dos alunos; iv) *de ordem institucional informal* em que a interacção, coesão, comunicação, a liderança no grupo turma, entre professor-aluno, seja coerciva e diminuta provocando fortes desequilíbrios; v) *de ordem pedagógica* verificando-se pouca consistência nos métodos, técnicas e competências de ensino, na aplicação das regras e até alguma decadência na interacção pedagógica que se estabelece com os alunos; vi) *de ordem pessoal, do professor*, que se rege por valores, crenças, por estilos de autoridade que não se coadunam com o grupo, transmitindo inclusive expectativas pouco motivadoras que poderão levar a situações indesejáveis e conflituosas e, vii) *de ordem pessoal, do aluno*, em que os interesses deste não se identificam com os da escola e, como consequência, surge uma difícil adaptação que poderá estar relacionada como o seu desenvolvimento cognitivo ou com hábitos de trabalho. A sua história de vida e percurso académico, os seus auto-conceito, idade, sexo poderão também originar situações de indisciplina perturbadoras e desoladoras para qualquer professor.

A indisciplina é, pois, como se pode inferir desta listagem de factores, uma questão muito complexa e só uma mudança profunda, em todos estes factores, poderia alterar substancialmente a situação. Este objectivo, porém, é utópico e certamente impossível. Pelo que, o que se procura é que, em cada contexto em que o fenómeno se verifica: (i) se analisem as dificuldades, (ii) se estudem os problemas, (iii) se reflecta sobre as suas causas, (iv) se tracem medidas circunstanciais de prevenção e de remediação e, (v) se melhorem contextos e práticas. Estas medidas terão de ser tomadas atendendo à especificidade de cada caso, porque no dia seguinte, noutra contexto, a direcção pode ser outra.

Neste sentido, as atitudes devem ser orientadas na direcção de medidas circunstanciais que privilegiem, essencialmente, a prevenção em prol da remediação e da punição, e deste modo, ajudar o/a professor/a-estagiário/a a dar resposta aos desafios que a indisciplina lhe coloca em sala de aula ou outros espaços educativos.

1.2. O/A professor/a-estagiário/a e os desafios da indisciplina

Pressupõe-se que o/a professor/a, no decorrer da sua formação, adquira e desenvolva um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que lhe permitam exercer a sua profissão (Flores, 2000) e que lhe possibilitem o acesso a técnicas do domínio pedagógico para fazer face aos problemas que tem que enfrentar na aula, independentemente do espaço em que esta tem lugar,

nomeadamente, os disciplinares. Neste sentido, importa questionar se a formação proporciona o desenvolvimento dessas competências.

A resposta dos investigadores é clara: existe ainda muito trabalho para desenvolver neste âmbito, não só a nível do ensino em geral (Espírito Santo, 2002; Santos, 1999; Estrela, 1998, 1986) mas também no da EF (Lino e Oliveira, 2004; Mendes, 1995). E um dos aspectos mais salientes destas investigações é o facto de apontarem para a importância das medidas preventivas e para a necessária competência do professor no sentido de as saber tornar efectivas.

Os trabalhos de Kounin (1970,1977), quase sempre retomados nas sínteses sobre este tema, e que tiveram continuidade com a linha de estudos de *classroom management*, distinguem os professores eficazes dos não eficazes, através da forma como conseguem manter condições adequadas à não ocorrência de comportamentos perturbadores ao processo pedagógico (Espírito Santo, 2002).

Kounin (1977) refere-se à indisciplina como um acto de perturbação da aula, em que se verifica o não envolvimento do aluno na tarefa que deveria executar. As observações do autor, realizadas com o apoio da filmagem em aulas de várias escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), levaram-no a concluir pela existência de relações directas entre a disciplina ou indisciplina na aula e as estratégias de organização e gestão da aula utilizadas pelo professor. De entre essas estratégias destacou: i) as que conferem à aula um ritmo adequado e a suavidade da transição entre tarefas; ii) as que se traduzem na capacidade que o professor possui de comunicar à turma que sabe o que se está a passar na sala mesmo sem estar a observar directamente as várias situações da aula; iii) as que se traduzem na capacidade do professor estar atento a várias situações em simultâneo; iv) as que promovem a diversificação de estímulos oferecidos à turma e, v) as que se traduzem na capacidade de manter o grupo em tarefas comuns, ao mesmo tempo que atribuem, ao aluno, responsabilidades individuais.

O trabalho de Kounin (1997, cf. Amado, 2001 e Estrela, 1998), para além de outros aspectos, chama a atenção para a necessidade de o professor se munir não só das competências relacionais, como de uma *tecnologia* própria do seu trabalho. O professor que possuir estas competências estará a orientar a sua actividade em sala de aula, com base numa planificação previamente.

Tendo por base este enquadramento, existem algumas razões para que as práticas das diversas áreas curriculares, nomeadamente a EF, sejam, cada vez mais reflectidas de forma consistente. Para tal, o/a professor/a de EF deverá investigar as suas práticas, analisando o contexto educativo, de modo a tomarem conhecimento das atitudes, comportamentos e situações que reforçam a indisciplina.

1.3. A educação física face à indisciplina

A EF como disciplina curricular do ensino básico não pode ficar indiferente à problemática que temos vindo a apresentar. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta pode constituir-se como coadjuvante ou obstáculo à indisciplina, ou seja, se por um lado as características que lhe são inerentes podem ajudar a atenuar a indisciplina, por outro estas parecem influenciar atitudes e comportamentos menos próprios.

Neste sentido existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidade de gerir a disciplina e a indisciplina. Em primeiro lugar, os conteúdos programáticos apresentam um grau de flexibilidade maior, quando comparados com outras disciplinas do currículo, logo o professor pode adaptá-los mais facilmente ao grupo turma. Veja-se que se tivermos em conta as expectativas que os alunos apresentam face às aulas de EF, rapidamente nos apercebemos que as mesmas são mais positivas e o contentamento demonstrado parece ser mais elevado. No entanto a intensidade desta satisfação (euforia) pode confundir-se, por vezes, com comportamentos disruptivos. Saliente-se que o professor de EF exerce um papel fundamental e deverá, por isso, tal como refere Condessa (2003), regular e fortalecer valores e convicções pessoais e sociais dos jovens através das rotinas que cria, nos espaços, nos materiais e nas actividades que proporcionam. Aliás, Nicoletti e Rangel (2004) acrescentam ainda que a aula de EF é um local propício para se lidar com as questões atitudinais dos conteúdos, ou seja, com a aprendizagem dos conteúdos relacionados com normas, valores, regras, atitudes (e disciplina).

Em segundo lugar, os comportamentos e percepções do professor de EF têm uma forte influência nos comportamentos, atitudes e percepções dos alunos (Queirós, 2004). Isto poderá significar que, o dinamismo e a perspectiva positivista com que, profissionalmente, o PEF é conotado, permitirá desenvolver atitudes mais positivas nos/as alunos/as (Rodrigues, 2004). Deste modo, a sua postura, leva os alunos a participarem activamente nos projectos e actividades desenvolvidos na escola, valorizando a inclusão dos mesmos que, sentindo-se úteis e responsáveis, reflectem práticas mais disciplinares.

Em terceiro lugar, ao analisarmos o enquadramento jurídico do sistema educativo português verificamos que a EF parece ser encarada como uma área de elevado valor pedagógico nos actuais currículos escolares. Ora, se isto faz parte dos princípios do Ministério da Educação, facilmente podemos constatar que o desfasamento entre a teoria e a prática é real – apesar de já se ter iniciado o processo de mudança – e ao nível do 1.º CEB estamos ainda longe de corresponder a esta realidade.

Saliente-se que, a problemática da abordagem curricular da EF no contexto do 1.º CEB tem vindo a ser alvo de variadas situações. Para os professores do 1.º CEB há factores que favorecem ou constroem a abordagem desta área no contexto escola. Neves *et al.* (2004) referem que os professores sentem que o que favorece

a realização da EF são as condições da própria relação educativa, i.e., o convívio e a integração entre os alunos, o carácter lúdico, o favorecimento do espírito de equipa, a aceitação de regras, de disciplina. Por outro lado, os mesmos autores referem ainda como factores constrangedores, as condições de espaços e materiais, as instalações para a prática e a qualidade dos materiais.

Neste contexto, e tendo em conta a realidade actual das escolas do 1.ºCEB, parece-nos que estes constrangimentos sejam uma das causas para os professores não desenvolverem a área de EF. Aliás, estes mesmos factores parecem estar significativamente associados a situações de indisciplina, isto porque, se tivermos em conta a observação das práticas educativas dos professores, rapidamente verificamos que estes condicionam de modo complexo a gestão da aula propriamente dita.

Saliente-se ainda que, o facto destes professores serem, actualmente, coadjuvados por professores especialistas, não coloca de lado, a necessidade de garantir sustentabilidade à EF no 1.º CEB.

Perante este enquadramento teórico, podemos constatar, que as actividades físicas e desportivas realizadas dentro ou fora da escola poderão ser consideradas fontes de comunicação e de relações interpessoais, onde os alunos poderão desenvolver competências de integração e novas aprendizagens, bem como a valorização do respeito pelas personalidades individuais de cada um. Contudo, não nos podemos cingir exclusivamente a estas valências, menosprezando aquelas que contribuem para acentuar as fraquezas da EF. Devemos sim, valorizar a reflexão sobre estas últimas, analisando a sua importância no processo de formação e consequente desenvolvimento de atitudes menos indisciplinadas nos nossos alunos.

2. Metodologia

A selecção da amostra para a entrevista não foi casual, obedecendo a uma lógica de conveniência, logo não aleatória. Envolveu representantes – alunos/as professores/as-estagiários/as do 3º ano da formação inicial, variante de EF – de uma instituição do Ensino Superior Público do distrito de Bragança. Neste sentido, a amostra propriamente dita foi constituída por vinte professores/as-estagiários/as, sendo 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Assim, e antes de mais, tratando-se de um trabalho de investigação que pretende analisar as percepções de professores/as-estagiários/as em relação à indisciplina em aulas de EF do 1.º CEB, optou-se por utilizar uma entrevista semi-directiva fundamentalmente constituída por questões não inteiramente abertas nem muito específicas e que teve por base um rol de categorias previamente definidas. Obviamente que o processo de categorização foi regido por regras de exclusividade mutua, pertinência e objectividade. Após a construção deste instrumento, e com o intuito de o validar, o mesmo foi submetido à apreciação

especializada por parte de professores/as ligados/as à formação de professores, que o consideraram pertinente e adequado.

Neste contexto, e tendo em conta o material documental obtido nesta investigação optou-se por realizar uma análise de conteúdo, tendo por base todo o processo de categorização (Bardin, 2004). Deste modo, face à análise qualitativa das entrevistas, temos 4 grandes categorias de análise: A. Conceito de indisciplina; B. Representações sobre as causas da indisciplina; C. Organização e gestão de espaços (ginásio, sala de aula, recreio e outros) e; D. Medidas de intervenção. Devido ao carácter abrangente desta última categoria houve necessidade de a subdividir em três pequenas subcategorias, a saber: D1. Prevenção; D2. Remediação e; D3. Punição.

Desta análise foi possível determinar as frequências das diferentes ocorrências em cada categoria. Como tal, utilizou-se uma medida frequencial partindo do pressuposto que a importância de uma categoria ou subcategoria será tanto mais significativa quanto maior for a sua frequência de aparição (Bardin, 2004). Por conseguinte, os resultados foram organizados em função das categorias propostas.

3. Apresentação, análise e interpretação

A indisciplina em sala de aula é um tema sempre envolto de algum mal-estar e alguma polémica, porque encerra em si subjectividade, desvios, incumprimento de regras, agressividade, desinteresse, desmotivação.

As características tão peculiares desta problemática motivaram-nos a enveredar por ela, considerando-a básica na nossa investigação, e como tal partimos para o nosso trabalho de campo. Sobre os registos aí tomados, e a partir da análise de conteúdo, designadamente para este tema, destacámos as categorias que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro 1 – Distribuição das frequências absolutas das categorias analisadas

Categorias	Frequências absolutas
	\sum u. r. Cat.
A. Conceito de indisciplina	28
B. Representações sobre as causas da indisciplina	49
C. Organização e gestão de espaços (sala de aula, ginásios, espaços exteriores)	50
D. Medidas de intervenção	98

A análise do quadro remete-nos para uma reflexão sobre o tema percepções de professores/as-estagiários/as em relação à indisciplina nas aulas de EF no 1.º CEB.

De seguida procederemos a uma análise qualitativa de cada uma das categorias tendo em conta a informação indicada na matriz de análise de conteúdo.

A - Conceito de indisciplina

A noção de indisciplina está longe de ser um conceito onde o consenso seja uma realidade, devido à subjectividade do conceito, tal como afirma o seguinte entrevistado: “... *certo comportamento de um aluno, pode ser considerado como indisciplina para mim e não o ser para outra pessoa*” (E13).

Por outro lado, a referência ao seu carácter polissémico, leva a que a representação desses comportamentos também o seja, sendo considerada sob a forma de violência “... verbal, física ou gestual ...” (E3).

Ainda neste contexto, os entrevistados associam indisciplina a “...*comportamentos inadequados para o bom funcionamento da aula.*” (E1) bem como a “... *faltas de respeito para com os professores colegas e funcionários...*” (E4), sendo esta opinião expressa pela maioria dos entrevistados.

Concomitantemente, a indisciplina está intimamente ligada a factores intrínsecos à pessoa, ao modo de pensar e de agir, como refere o seguinte entrevistado: “*Indisciplina é o grito de revolta daqueles que não têm percepção e nem nunca tiveram ou sentiram a calma, a segurança e o amor próprio*” (E9).

B - Representações sobre as causas da indisciplina

Os/as professores/as-estagiários/as afirmaram que as aulas de EF parecem ser locais onde poderão surgir casos de indisciplina, uma vez que a mesma é considerada uma disciplina essencialmente prática e que “*os alunos confundem (...) com o intervalo*” (E12). Por outro lado “... *os alunos não sentem a Educação Física como uma área igual às áreas de conhecimento [Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio] ...*” (E6).

O facto desta disciplina ser de prática esporádica, no 1.º CEB, leva os alunos a pensar que a “*EF não é [uma] disciplina*” (E2), acrescentando, ainda, que existe a ideia generalizada que a EF é considerada “...*como uma área sem interesse e própria para poderem ultrapassar os seus limites...*” (E6). Outra razão parece estar camuflada pelo “... *nível de motivação e competitividade nas aulas de educação física [que] é muito superior às restantes o que provoca no comportamentos dos alunos uma maior excentricidade e desvios de comportamentos.*” (E20).

Os entrevistados apontam também o espaço físico como um dos possíveis causadores de indisciplina uma vez que “...*num espaço exterior [as crianças]*”

ficam mais enérgicas (...) e por vezes descontrolam-se nos seus comportamentos e atitudes” (E8).

Há ainda quem pondere que a motivação e a excitação que estas aulas representam para os alunos, os leva a ter “... *comportamentos abusivos*” (E18), “...*maior excentricidade e desvios de comportamento*” (E20), bem como a “... *descontrolar-se facilmente*” (E8).

C - Organização e gestão de espaços (sala de aula, ginásios, espaços exteriores e outros)

A organização e gestão de espaços é encarada como uma categoria de extrema importância como forma de prevenção da indisciplina. No entanto, a forma como os professores a põem em prática faz a diferença entre eles.

No que diz respeito ao espaço de EF ganha aqui maior ímpeto, pelo facto de se tratar de uma disciplina em que “(...) *os alunos sentem mais liberdade para correr, saltar, atropelarem-se uns aos outros durante alguma tarefa ou brincadeira (...) Toda esta vontade ou desejo incessante [de chegar ao exterior] influencia atitudes positivas em uns, outros derrubam os colegas de forma agressiva, parecendo que têm prazer em ver um colega a cair no chão ou a magoar-se*” (E3).

Estes factos, relatados pelo entrevistado, conduzem-nos, de imediato à necessidade do “ *professor, logo no início do ano estipular na sua turma, o que é permitido fazer ou o que não é permitido fazer nas suas aulas de forma a evitar que aconteçam desrespeitos dos alunos para com os professores [e para com os colegas]*” (E7), sendo rigoroso na exigência do cumprimento dessas regras, porque “*no exterior os alunos sentem-se mais livres e têm tendência para abusar mais um pouco*” (E9).

O rigor no cumprimento dessas regras, rege-se, entre outros factores pela “(...) *capacidade de liderança*” (E7). Esta capacidade de liderança surge associada a uma boa planificação com metodologias adequadas ao grupo turma como se pode ver pela seguinte citação: “ (...) *se eu planificar bem as aulas, estiver confiante nos conteúdos a transmitir, aplicar metodologias diversificadas terei alunos com comportamentos adequados*” (E12), ou pelo menos mais adequados.

D – Medidas de Intervenção

Estas medidas surgem, porque é necessário evitar que se instalem situações de indisciplina, quer seja em sala de aula como no recreio, no ginásio e outros espaços educativos. No entanto, elas surgem de uma forma escalonada, passando à seguinte, quando com a anterior não se obtiveram resultados. Em primeiro lugar, todas as acções que têm lugar nestes espaços educativos se desenvolvem em

termos preventivos. Caso estas não resultem, recorre-se à remediação e, finalmente, como recurso, recorre-se à punição.

D1 - Prevenir é necessário – É de facto uma prioridade a prevenção, porque, se actuarmos logo nesta fase primária, as aulas flúem de forma agradável e o sucesso das actividades surge quase inevitavelmente. Assim, “ *O professor deve prevenir a indisciplina seguindo os passos seguintes: ministrar uma boa instrução; executar exercícios que mantenham uma organização semelhante; proporcionar exercícios com muito movimento; não ter alunos parados; manter o contacto visual com todos os alunos*” (E5). Aliás, ter “*Uma planificação bem estruturada com metodologias adequadas, dá a uma aula a motivação necessária para que não haja muita indisciplina*” (E2). Por sua vez, e no caso particular dos ginásios, é necessário que “*(...) as suas infra-estruturas devam estar equipadas de forma a que o professor possa dar aulas com sucesso e motivantes aos alunos (...)*” (E20). Quando estas e outras sugestões não resultam, a remediação será o próximo passo.

D2 - Remediar é uma solução – Tal como a palavra indica, esta surge já como uma solução a aplicar pelo fracasso da antecedente, prevenção. Como tal “*Para remediar tentava encontrar estratégias para a possível resolução do problema em causa*” (E13), ou então “*(...) o professor pode relembrar as regras do que é permitido para evitar sanções individuais ou para toda a turma*” (E8). Contudo, a capacidade de liderança aparece como uma característica do professor, relevante para evitar casos de indisciplina (E3, E6, E8, E11, E19). Caso os alunos não mostrem comportamentos mais adequados, o professor pode recorrer à punição.

D3 - Punir é um recurso – É mesmo um recurso, porque, quando o professor tem que actuar por estes meios, não é nada agradável. Normalmente a punição aparece sempre sob a forma de um castigo ou repreensão. No entanto, o recurso a esta medida de intervenção deverá ser utilizado “*(...) dentro da actividade ou jogo*” (E5); retirando “*(...) algum objecto que o aluno goste, ou dar-lhe reforços negativos*” (E14); “*Não o deixar participar em actividades divertidas*” (E14); “*(...) parar a actividade, e chamá-los atenção (...)*” (E17); “*(...) pô-lo a ele a exemplificar o exercício que estavam a abordar*” (E18); “*Fazer passar um pouco de vergonha*” *diante da turma, fazê-lo ver o que fez [comportamento]*” (E20); entre outras.

No entanto, deve-se sempre ponderar a utilização deste recurso, uma vez que com alguns alunos poderá ter um efeito contrário, gerando ainda mais agressividade e mais revolta: “*(...) se se berra, os alunos ainda falam mais alto*” (E19), daí que seja necessário optar por outras atitudes, nomeadamente a prevenção e a remediação.

Conclusão

Chegados à fase final do estudo, iremos tecer um conjunto de conclusões consentâneas com os indicadores que, ao longo, do discurso, fomos apresentando, analisando e interpretando. Assim, anotamos: i) a indisciplina é vista como um conceito subjectivo, polissémico e de difícil definição; ii) a maioria dos entrevistados definem-na como “um comportamento inadequado”; iii) as aulas de EF são consideradas locais onde se pode verificar o aparecimento de comportamentos de indisciplina; iv) a organização e gestão de espaços parece ser influenciada pela capacidade de liderança e motivação do professor; implementação de regras de comportamento; metodologias diversificadas e adequadas ao grupo turma e, v) os discursos dos professores/as-estagiários/as privilegiam a prevenção, mas na prática, utilizam a punição, perante comportamentos disruptivos.

Assim, embora tenha sido possível identificar algumas percepções e factores relativos à indisciplina, entende-se ainda ser necessária uma apresentação sistematizada e organizada dos mesmos, o que exige uma profunda reflexão sobre esta problemática, principalmente neste nível de ensino.

Bibliografia

- Amado, João. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto, Edições Asa. p. 179.
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise de conteúdo*. 3.^a Edição. Lisboa, Edições 70.
- Bento, Jorge. (1998). *Desporto e humanismo*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Condessa, Maria. (2003). A actividade física nas escolas e as preferências das raparigas. *II Congresso Internacional Mulheres e Desporto: agir para a mudança*. Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Comissão Nacional de Educação. (2000). *Seminários e Colóquios – educação intercultural e cidadania*. Lisboa, Editorial Ministério de Educação.
- Estrela, Maria. (1986) *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, Maria. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula (3.^a ed.)*. Porto, Porto Editora. pp. 17.
- Espírito-Santo, J. (2002). *Contributos para a Formação de Professores no âmbito da Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula*. Doutoramento em Ciências da

Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Tese de Doutoramento não publicada).

Flores, Maria. (2000). *Indução no Ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Freire-Ribeiro, Ilda. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: contributos para redefinir a formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga (Tese de Mestrado não publicada).

Kounin, Jacob. (1977). *Discipline and Group Management*. New York, Robert E. Krieger Publishing.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto [*Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*].

Lima, T. (2001). Que escola? *In: Horizonte*, vol. XVI, n.º 97, pp. 2.

Lino, Sena e Ramos-Oliveira, Paulo. (2004). Estudo comparativo de comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física em dois contextos escolares diferenciados. *In: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 4, n.º 2, Setembro, Suplemento, pp. 171.

Loureiro, Maria. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. *In: Estrela, Maria. (Org.). Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora. pp. 117-159.

Mendes, Francisco. (1995). *A indisciplina em aulas de educação física no 6º ano de escolaridade: contributo para o estudo dos comportamentos de indisciplina do aluno e análise dos procedimentos de controlo utilizado pelo professor*. Doutoramento em Ciências do Desporto, especialidade Pedagogia do Desporto. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física (Tese de Doutoramento não publicada).

Neves, Rui et al. (2004). Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Física. O que favorece? O que constrange? *In: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 4, n.º 2, Setembro, Suplemento, pp.173-174.

Nicoletti, Lucas e Rangel, Irene. (2004). Educação Física e a dimensão atitudinal: um estudo de caso. *In: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 4, n.º 2, Setembro, Suplemento, pp. 186-187.

Queirós, Telma. (2004). *[Des]Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico? Análise das ilustrações e das percepções de professores/as-estagiários/as*. Mestrado em Ciência do Desporto – Desporto para Crianças e Jovens. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física (Tese de Mestrado não publicada).

- Ribeiro-Geraldes, M.Céu. (2005). *Ver e Viver a Indisciplina na Aula: Um estudo exploratório, realizado com professores estagiários, sobre os desafios e constrangimentos vivenciados nos centros de estágio*. Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. (Tese de Mestrado não publicada).
- Rodrigues, David. (2004). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *In: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 4, n.º 2, Setembro, Suplemento, pp.15-17.
- Santos, Branca. (1999). *A Gestão da Sala de Aula Para Prevenção da Indisciplina. O Contributo da Formação Inicial*. Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Tese de Mestrado não publicada).
- Veenman, Simon. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol. 54, n.º 2, pp. 143-178.
- Wyman, Sarah. (2000). *Como responder à diversidade dos alunos*. Lisboa, Asa Editores.